

AUTOCORREÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO NA
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Gláucia Muniz Proença Lara

Gláucia Muniz Proença Lara

AUTOCORREÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO NA
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa, elaborada sob a orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

FALE - UFMG
Belo Horizonte - 1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora
constituída dos seguintes professores:

Margda Becker Soares
Alciana de Jesus Gostini

Orientador:

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Belo Horizonte, 01 de Fevereiro de 1993.

Prof. Dra. Lígia Andrade
COORDENADORA DO CURSO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
FALE/UFMG

A Gervásio e Vivian,

pelo muito que lhes neguei de
atenção e afeto, ao longo desta
minha caminhada.

A G R A D E C I M E N T O S

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

A **João Wanderley Geraldi**, pela orientação segura e competente, mas, acima de tudo, pela amizade.

Aos colegas do Departamento de Letras/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela liberação e pelo incentivo constante.

A **Maria da Graça Costa Val**, pela leitura crítica do projeto e da versão inicial deste trabalho.

Aos professores do Mestrado, sobretudo a **Dirce do Val**, **Sônia Queiroz** e **Hugo Mari**, pelos questionamentos e sugestões sempre oportunos.

A **José Antônio Oliveira de Resende**, **Maria Cândida Trindade Costa de Seabra** e **Orlando Bianchini**, companheiros de curso, pela valiosa colaboração na análise das redações.

A **Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben**, pelas contribuições bibliográficas.

A **Milton do Nascimento**, pelo convívio enriquecedor que me conduziu aos caminhos do Mestrado.

Aos alunos de Filosofia, pelo trajeto - nem sempre fácil - compartilhado.

A **Maria Emília Borges Daniel** e **Maria Auxiliadora Lopes Puccini**, pela disponibilidade em participar comigo da experiência.

Aos funcionários da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e ao então Pró-Reitor, **Prof. Dr. Alfredo Roque Salvetti**, pela presteza e simpatia com que sempre me atenderam.

A **Lúcia Regina Vianna Oliveira**, pela boa vontade com que se dispôs a me auxiliar na seleção e obtenção de pesquisas sobre redação.

A **Ricardo Antônio Lara de Carvalho** e **Mara Lúcia de Moraes**, pelo trabalho eficiente de digitação.

A Hans Jurgen Pfeifer, Ernesto Coutinho Puccini, Marcos Glienke e Pedro Ismar Maia de Souza Júnior, pela ajuda indispensável na formatação e impressão do texto.

A meus pais, Cacau e Lourdinha, pela acolhida carinhosa e pelas palavras de estímulo nos momentos difíceis.

A Ivone e Edélfia, pela tranquilidade e segurança que me proporcionaram ao tomarem para si as responsabilidades do lar.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade.

Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida da língua. Será preciso querer mudar e, para isso, vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos dos lingüistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.

(Rodolfo Ilari)

S U M Á R I O

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. A REDAÇÃO COMO TEMA DE PESQUISA.....	23
1.1. Panorama geral dos estudos sobre redação/produção de textos.....	23
1.2. Algumas pesquisas sobre redação no vestibular e na universidade.....	27
1.3. Algumas experiências relacionadas à produção de textos na escola.....	40
2. JUSTIFICATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	53
2.1. Pressupostos.....	53
2.2. O problema da correção.....	56
2.3. A questão da avaliação.....	59
3. SUJEITOS, CONTEXTO E OBJETO DA EXPERIÊNCIA.....	64
3.1. Aspectos preliminares.....	64
3.2. O contexto escolar de produção.....	72
3.3. Diagnóstico: as questões lingüísticas.....	79
4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE SEUS RESULTADOS.....	101
4.1. Fase preparatória.....	101
4.2. Descrição da experiência.....	105
4.3. Apresentação dos resultados.....	134
4.3.1. Critérios de seleção e análise do corpus.....	134

4.3.2. Apresentação e análise individual de textos....	140
4.3.3. Avaliação global dos textos estudados.....	162
4.3.4. Apresentação e análise das avaliações.....	166
4.3.5. Considerações finais.....	175
5. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	180
5.1. Critérios utilizados.....	180
5.2. Avaliação dos princípios e procedimentos adotados....	182
5.3. Avaliação dos pressupostos teóricos.....	218
CONCLUSÃO.....	285
NOTAS.....	290
ANEXO I.....	297
ANEXO II.....	298
ANEXO III.....	305
ANEXO IV.....	335
BIBLIOGRAFIA.....	337

R E S U M O

O presente trabalho consiste de dois momentos que se entrecruzam e se complementam. O primeiro momento descreve uma experiência voltada para a produção de textos, experiência essa que foi desenvolvida com uma turma de calouros do curso de Filosofia das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, em Campo Grande/MS, no 2º semestre de 1987, pautando-se pelos princípios de autocorreção e auto-avaliação, em substituição ao sistema tradicional de correção e avaliação adotado pela escola. Os resultados obtidos demonstram que tais princípios permitem uma maior valorização do aluno, estimulando seu senso crítico, sua capacidade de decisão e, principalmente, a confiança em si mesmo e no seu saber lingüístico. Já o segundo momento procede à avaliação da experiência realizada, analisando não apenas sua prática efetiva - as atividades desenvolvidas - como também os pressupostos teóricos que orientaram sua execução. Assim, são retomados e discutidos, além dos princípios de autocorreção e de auto-avaliação, os conceitos de texto, de estruturação formal, de coesão, de coerência e de argumentação e as noções de tipologia textual, de sujeito e de atividade lingüística. Essa avaliação, com "olhos de hoje", de uma experiência do passado se, por um lado, evidencia a necessidade de reformulação de alguns dos conceitos e noções utilizados, por outro, destaca a importância de se dar ao aluno a oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho como forma de levá-lo ao aprimoramento da expressão escrita.

A B S T R A C T

This work consists of two stages that intersect and complement each other. The first stage describes an experience related to text-production that was carried out with a group of Philosophy students at "Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso", in Campo Grande-MS, during the 2nd semester of 1987. This experience was based on the principles of self-correction and self-assessment as opposed to the traditional system of correction and evaluation adopted by our schools. The results demonstrate that such principles stimulate the student's critical reasoning and decision-making capacity, but, most of all, confidence in himself and in his knowledge of the language. The second stage proceeds to the evaluation of the experience, analyzing not only the activities performed, but also the theoretical concepts that guided these activities. In this way, it takes up again and discusses, besides the principles of self-correction and self-assessment, the concepts of text, text structure, cohesion, coherence and argumentation as well as the notions of text type, subject and linguistic activity. While the present evaluation may indicate the need to revise some of the concepts and notions used at that time, it emphasizes that when the student is given the opportunity to reflect upon his own work he is likely to develop his written expression as a result.

INTRODUÇÃO

Muito se fala e se escreve sobre o uso inadequado e deficiente da língua portuguesa pelos jovens nos dias de hoje. E a inclusão da redação no vestibular (decreto nº 79298 de 24/02/77) serviu para enfatizar ainda mais esse problema, sobretudo devido à sua divulgação pela imprensa através de revistas e jornais de ampla circulação em todo o país. Reportagens como "Em 8 mil 500 redações na PUC, só uma mereceu nota 10" (Jornal do Brasil, 18/01/87); "Ensino em crise" (Estado de Minas, 22/01/87); "UNICAMP quer aluno que saiba ler e escrever" (Folha de São Paulo, 09/11/87); "Vestibular põe ensino em xeque" (Jornal da USP, 19 a 25/02/90), para citar apenas alguns exemplos, denunciavam a "incapacidade", revelada pela maioria dos vestibulandos, não apenas de produzir textos originais, criativos e corretos do ponto de vista gramatical, como também de ordenar e transmitir o pensamento de forma razoavelmente compreensível. Assim, considerava-se que os jovens, de modo geral, não apresentavam o nível de habilidade de escrita esperado pela universidade. A imprensa e mesmo alguns pesquisadores chegavam a inferir, face aos problemas redacionais detectados, que os jovens vestibulandos não tinham um desenvolvimento intelectual adequado.

Na verdade, reportagens desse tipo, que aparecem, com freqüência, na época do vestibular, ficando praticamente relegadas ao esquecimento nos demais períodos do ano, apenas tornam pública uma situação sobejamente conhecida por todos os que lidam com a questão do ensino: a de que, depois de passar

pelo menos onze anos por salas de aula, a maioria dos estudantes chega à universidade com grandes dificuldades no que tange à produção de textos (redações). Dessa forma, o baixo desempenho textual dos jovens de hoje, fato corriqueiro na escola, ganha status de fato jornalístico e passa a ser alardeado pelos quatro cantos do país. Pelas denúncias apresentadas, configurar-se-ia uma verdadeira "crise" da linguagem escrita.

Acompanhando a propalada "crise", surgem as explicações que vão desde a influência da televisão até a heterogeneidade social da escola, chegando alguns até a afirmar a incapacidade da juventude atual de pensar com coesão, coerência e lógica¹. Entretanto, subjacente a qualquer uma dessas explicações está a constatação de que a escola tem falhado na função que lhe cabe de levar os alunos a um domínio satisfatório do "processo instituído de expressão escrita" (cf. SOARES, 1983) ou, mais especificamente, da norma textual *standard*, que funciona como parâmetro social para a produção/avaliação de textos.

É importante observar, nesse caso, que o vestibular funciona como uma espécie de termômetro do ensino de 1º e 2º graus. De um lado, "regula" esse ensino, determinando conteúdos, métodos e programas, sobretudo no que se refere ao 2º grau; de outro, "mede" sua eficácia, expondo falhas e deficiências.

Segundo SOARES (1978:54), o concurso vestibular atua como fator determinante e regulador dos graus de ensino que o precedem. Dessa forma, o conteúdo e os objetivos do vestibular tornam-se conteúdo e objetivos do ensino de 2º grau e, muitas vezes, até mesmo do ensino de 1º grau. Foi esse pressuposto que

serviu como justificativa para a inclusão da redação nos exames vestibulares: nestes incluída, ela passaria também a ser incluída no ensino que para estes prepara e, conseqüentemente, os alunos aprenderiam a redigir.

Também COSTA VAL (1991:45-6) reconhece que basicamente todo o ensino, desde o 1º grau, se orienta pela filosofia admitida e pelo modelo de provas adotado no vestibular. Na sua opinião, essa situação se agrava no 2º grau, principalmente no último ano, quando os alunos são submetidos a um intenso treinamento para obter o domínio da língua padrão na modalidade escrita, o que envolve não apenas o aprimoramento de conhecimentos e habilidades necessários à produção de textos, mas também a aprendizagem de "truques e macetes" considerados indispensáveis a um bom êxito nas provas. Entre esses "macetes", por exemplo, se encontra a recomendação de não dizer nada que possa comprometer, não ousar formular nenhuma opinião individual que fuja do padrão, de mostrar-se, enfim, neutro e comedido.

"Instruções" como essas revelam qual a compreensão que os níveis de ensino, anteriores ao vestibular, constroem do ato de redigir e a imagem que fazem do processo seletivo da universidade. Nesse sentido, a inclusão da redação no vestibular não serviu para que o aluno aprendesse a redigir, entendendo-se por redigir o posicionar-se criticamente diante de um tema, defendendo idéias próprias e imprimindo-lhes uma organização particular; serviu apenas para que esse aluno aprendesse a reproduzir receitas e fórmulas que lhe são passadas pela escola. Daí a constatação de que os vestibulandos escrevem de forma padronizada, de que sua produção escrita se caracteriza,

principalmente, pela alta incidência de clichês e frases feitas, mostrando-se frágil em termos de argumentação e deficiente no que tange à articulação das idéias entre si e com o todo do texto. Dessa maneira, o vestibular se volta contra o ensino que ele mesmo orientou e põe à mostra seus pontos fracos.

Essa "exposição de feridas", por sua vez, faz com que a universidade desperte para o problema do desempenho textual insatisfatório dos alunos que nela chegam, via exame vestibular, e busque alternativas para solucionar ou pelo menos minimizar esse problema. De um lado, ela cria os chamados ciclos básicos, que funcionam como uma espécie de reforço ou recuperação anterior à iniciação dos estudos superiores propriamente ditos, ou torna obrigatória a inclusão da disciplina Língua Portuguesa (ou similar) na grade curricular de seus vários cursos. Essas decisões representam não apenas o reconhecimento do fracasso dos níveis anteriores no que concerne ao ensino/aprendizagem da escrita, mas também e principalmente a convicção de que saber escrever é condição fundamental para os estudos universitários.

De outro lado, ela toma essas "feridas" como objeto de seu esquadramento. Surgem, então, numerosas pesquisas que enfocam a redação, abordando desde questões mais específicas como a concordância verbal, o uso de preposições ou de demonstrativos, o emprego e a distribuição de pronomes relativos, até questões mais amplas, relacionadas a aspectos globais do texto, tais como problemas de coesão e de coerência e estratégias de argumentação. Nesse sentido, merecem destaque os trabalhos pioneiros que foram financiados pela Fundação Carlos Chagas e publicados em seus Cadernos de Pesquisa (números 19,23,24 e 26), a partir da segunda

metade da década de 70, envolvendo a produção escrita de vestibulandos e universitários.

Os temas de pesquisa mencionados acima revelam que a produção acadêmica e científica tem-se voltado prioritariamente para o diagnóstico de problemas apresentados pelos alunos em seus textos que, portanto, são tomados apenas como produtos. Trabalhos que procuram focalizar a questão do ensino, descrevendo e analisando criticamente experiências desenvolvidas com a redação ou tratando dos critérios usualmente adotados para a correção/avaliação de redações ocorrem com menor frequência. Quanto aos estudos que elegem como tema as condições de produção do texto na escola, SOARES (1987:12-3) constata que eles são "lamentavelmente ainda pouco numerosos".

De qualquer forma, na medida em que lidam com o texto produzido na escola, essas pesquisas trazem à tona uma questão mais ampla e complexa: a necessidade de se repensar o ensino de português, uma vez que ele tem se mostrado ineficaz no que concerne ao domínio da expressão escrita por parte dos alunos em geral, independentemente do seu grau de escolaridade. Ora, repensar implica promover mudanças, assumir novas posturas em busca de um ensino mais produtivo que, no caso específico da redação, possa efetivamente levar o aluno a escrever mais e melhor.

Foram essas constatações que me levaram, juntamente com a Prof.^a Maria Emília Borges Daniel, a adotar a autocorreção e a auto-avaliação como "novas" alternativas de trabalho com duas turmas de calouros: uma do curso de Filosofia (diurno) e outra

do curso de Pedagogia (noturno), das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), em Campo Grande-MS, no 2º semestre de 1987.

Na verdade, embora já viéssemos discutindo tais alternativas há algum tempo, a oportunidade real de colocá-las em prática surgiu com o projeto "Incentivo a Iniciativas Integradas e Sistemáticas de Aprimoramento da Qualidade do Ensino nas Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso de Sul", coordenado pela Delegacia Regional do MEC. Como o próprio nome indica, o objetivo desse projeto era incentivar a pesquisa em sala de aula, levando professores das mais diversas áreas a realizarem experiências com alunos do 3º grau, experiências essas que, resultando em novos métodos e técnicas de trabalho, pudessem contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino superior em Mato Grosso do Sul.

Ao nos engajarmos no referido projeto, na área de Língua Portuguesa - Redação, partimos da seguinte hipótese de trabalho, explicitada na proposta que enviamos à equipe coordenadora: "A partir da autoconscientização e da autocorreção de suas dificuldades, o acadêmico torna-se-á capaz de encarar a expressão escrita como uma linguagem específica, passando a produzir textos coerentes, claros, objetivos, concisos e precisos."

A experiência, que teve a duração de três meses (de meados de agosto a meados de novembro de 1987), no meu caso específico foi realizada com a turma de Filosofia. Assim, as

atividades que serão descritas e posteriormente analisadas neste trabalho referem-se apenas a essa turma.

A presente dissertação consiste, portanto, no relato de uma experiência que enfocou a produção de textos (redações) no 3º grau, pautando-se pelos princípios de autocorreção e auto-avaliação em substituição ao sistema tradicional de correção e avaliação adotado pela escola. Nesse sentido, tal experiência buscou uma maior valorização do aluno, estimulando seu senso crítico e sua capacidade de decisão, com vistas ao aprimoramento de sua expressão escrita.

Como já apontei, existem, hoje, muitas pesquisas na área de redação/produção de textos, algumas das quais serão enfocados no decorrer deste trabalho, sobretudo no primeiro capítulo. Apesar disso, acredito que estudos como este ainda são relevantes na medida em que procuram focalizar o processo, não apenas o produto final. É, portanto, ao se voltar para a prática em sala de aula, descrevendo e analisando os caminhos percorridos até que se chegue ao texto pronto, acabado, que este trabalho pretende dar sua contribuição para o atual panorama de estudos sobre redação. Nesse sentido, creio que seja possível estabelecer, a partir da experiência realizada, alguns princípios que possam ser úteis ao ensino de redação na/pela escola.

É interessante notar que a produção cada vez maior de trabalhos que privilegiam o texto/a redação enquanto objeto de análise e reflexão, nos últimos anos, acompanha as mudanças epistemológicas que vêm renovando os estudos lingüísticos mais

recentemente. A questão é bem sintetizada por CASTILHO (1990:106):

(...) há uma crise científica em marcha. O pêndulo que assinala o paradigma lingüístico vigente novamente oscila, e vai deixando o pólo da linguagem como enunciado, e se desloca para o pólo da linguagem entendida como enunciação. Já não se postula mais a linguagem como código abstrato, e se incorporam às análises do enunciado as condições de sua produção. Em conseqüência, o eixo da indagação científica se desloca da análise taxonômica dos produtos lingüísticos para a análise dos processos psicossociais que constituem esses produtos.

Essas mudanças, como se vê, legitimam a eleição do texto (ou discurso)² como objeto de análise lingüística, análise essa que leva em conta suas (do texto) condições de produção. Conseqüentemente, vem aumentando o número de estudos que procuram incorporar essa dimensão de exterioridade em que o texto se constitui, o que tem contribuído para alterar a situação descrita por SOARES (1987). Dessa forma, ao abordar as condições escolares em que a produção do texto se dá, a presente pesquisa pretende inscrever-se nessa perspectiva de análise explorada mais recentemente no atual panorama de estudos da linguagem.

Finalmente, este trabalho pretende se incluir entre aqueles que buscam preencher a distância que ILARI (1986: 67-79) constata existir entre pesquisa lingüística e ensino, entre teoria e prática. Para o autor, uma das alternativas possíveis para solucionar tal impasse seria a inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado. Assim se posiciona ILARI (1986:78):

É importante deixar bem claro que uma experiência pedagógica bem montada e bem relatada presta mais

serviços do que uma resenha mal ruminada de teorias ou um tratamento computacional mal orientado de dados lingüísticos.

Quanto à metodologia utilizada, é preciso dizer que, como se trata de uma experiência de que participou o próprio pesquisador, o corpus de análise não escapa das circunstâncias bem marcadas da situação concreta vivida pelos alunos e pela pesquisadora, enquanto professora. Nesse sentido, os procedimentos adotados permitem classificar este estudo como pesquisa-ação, ao menos no que concerne à parte da experiência aqui recuperada.

Segundo THIOLENT (1988:14), "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

Para BARROS & LEHFELD (1986:95-6), nesse tipo de pesquisa o pesquisador desempenha um papel ativo, ou seja, ele não permanece só a nível do levantamento de problemas, mas procura desencadear ações e avaliá-las em conjunto com a população envolvida.

As autoras chamam a atenção para os seguintes aspectos importantes para identificar a estratégia metodológica da pesquisa-ação:

a) Há uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados.

- b) O objeto de estudo é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação.
- c) A pesquisa-ação volta-se para a resolução e/ou esclarecimentos da problemática observada.
- d) A pesquisa-ação não fica a nível de um simples ativismo, mas há o objetivo de se aumentar o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. (p. 96)

No caso da experiência realizada em 1987, houve um diagnóstico inicial que apontou os seguintes problemas nos textos produzidos pelos alunos de Filosofia:

- a) problemas de estruturação formal, compreendida como a divisão do texto em: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- b) problemas de coesão textual, entendida como o conjunto de nexos da superfície textual que indicam as relações entre os elementos de um texto (cf. PÉCORA, 1983);
- c) problemas de argumentação, definida, segundo PÉCORA (1983:69), como o "conjunto de procedimentos lingüísticos (...) mediante os quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o público".

Esse diagnóstico pautou a ação que se desencadeou a seguir, tendo em vista o equacionamento desses problemas através da adoção dos princípios de autocorreção e auto-avaliação que, levando os alunos a refletir sobre os textos por eles mesmos produzidos, visavam torná-los, por um lado, mais conscientes de suas dificuldades e, por outro, mais confiantes na sua capacidade de sanar tais dificuldades, em busca do aprimoramento de seu "conhecimento propriamente textual", isto é, de sua "habilidade de interpretar ou produzir textos como mensagens organizadas que concretizam, no seu todo e nas suas partes, determinada intenção reconhecível do autor, através de determinada realização discursiva". (NEIS, 1985:11).

As atividades desenvolvidas no decorrer da experiência eram orientadas por mim e avaliadas em conjunto com os alunos. Buscou-se, portanto, uma interação ampla e efetiva entre a pesquisadora/professora e os pesquisados/alunos.

Enfim, minha atuação, enquanto pesquisadora, foi ativa, pois envolveu, além do levantamento de problemas, todo um trabalho, desenvolvido com a participação efetiva da população pesquisada, em busca de soluções.

Tais considerações acerca da experiência realizada em 1987 aproximam-na da pesquisa-ação, tal como a caracterizam THIOLENT (1988) e BARROS & LEHFELD (1986).

O núcleo deste trabalho é, portanto, a experiência que vivenciei como professora/pesquisadora. Mas, na medida em que tal experiência é retomada e reconstruída, realiza-se um movimento em dois tempos que se entrecruzam. Relatando e analisando uma ação do passado, pretendo, ao mesmo tempo, salientar o que foi feito e as inspirações que iluminaram esse fazer, mas também incorporar na análise-relato de hoje perspectivas provenientes de estudos que foram feitos posteriormente à própria experiência, objeto da reflexão.

Com o intuito de tornar a exposição mais clara e organizada, dividirei o presente relato em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, examinarei a produção acadêmica e científica que tem-se voltado para a redação escolar.

Obviamente, nem todos os trabalhos que constam desse capítulo eram de meu conhecimento na época da realização da experiência.

No segundo capítulo, apresentarei as justificativas teóricas que nortearam as atividades de autocorreção e de auto-avaliação desenvolvidas com os alunos de Filosofia, no processo de produção de textos.

No terceiro capítulo, descreverei os sujeitos e o contexto da experiência e, com base no diagnóstico das questões lingüísticas levantadas em textos desses sujeitos, delimitarei os pontos mais específicos que foram trabalhados ao longo das aulas de português.

No quarto capítulo, relatarei as fases sucessivas em que se desdobrou a experiência, abordando questões de ordem teórica e prática, para, em seguida, deter-me na apresentação e análise dos resultados obtidos.

No quinto e último capítulo, tentarei avaliar, com "olhos de hoje", os pressupostos teóricos e os procedimentos adotados em 1987. Esse distanciamento no tempo entre a experiência e seu relato e análise permitiu-me internalizar categorias outras que me possibilitam, hoje, revisitar o vivido então, detectando erros e acertos. Enquanto acontecimento, a experiência não se repete; enquanto objeto de reflexão, porém, ela poderá não apenas iluminar minhas futuras ações como professora-pesquisadora de língua portuguesa no 3º grau, mas também contribuir, com alguns subsídios, para novos experimentos que envolvam a produção de textos na escola.

1. A REDAÇÃO COMO TEMA DE PESQUISA

1.1. Panorama geral dos estudos sobre redação/produção de textos

Grande tem sido, desde meados da década de 70, a produção acadêmica e científica a respeito da redação escolar. Segundo SOARES (1987:11-4), não é difícil explicar o crescimento dessa produção a partir dessa data.

Durante os anos 60 e a primeira metade dos anos 70, época do regime autoritário e repressivo, a escola silenciou o estudante. Isso se deu através da adoção de uma política de ensino centrada na tecnologia instrucional que, com todo o seu aparato das taxionomias de objetivos educacionais e comportamentais, dos pacotes instrucionais e dos testes de múltipla-escolha, roubou a palavra do estudante, substituindo-a por respostas pré-moldadas, preenchimento de lacunas, indicação da resposta certa. Dessa maneira, a produção de textos desapareceu do contexto escolar e o aluno se transformou em mero consumidor de textos alheios.

Entretanto, na segunda metade da década de 70, o início do processo de redemocratização e a conseqüente crítica da ideologia subjacente à utilização da tecnologia instrucional restituíram a palavra ao estudante. Nessa mesma época, o decreto de nº 79.298, de 24/02/77, assinado pelo então Presidente da República, General Ernesto Geisel, determinou a volta da redação

à escola através da "inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa" nos concursos vestibulares (Art. 1º, alínea d). Assim, para fazer face à nova exigência, a escola passou a enfatizar a produção de textos nas aulas de língua portuguesa, chegando até mesmo a criar disciplinas com o objetivo específico de ensinar a redigir.

Paralelamente, surgiram no mercado numerosos livros didáticos e manuais voltados para o ensino da redação. De acordo com SOARES (1987:12):

Foi então que o mundo acadêmico e científico despertou para o tema "redação escolar": de um lado, questões de metodologia de ensino, de avaliação, de condições de produção do texto na escola passaram a motivar e até exigir estudos e pesquisas; de outro lado, a introdução obrigatória da redação em exames vestibulares e supletivos bem como a retomada da produção de textos nas escolas tornaram disponível um rico "corpus" para estudos e pesquisas. Eis por que tem sido grande, a partir da segunda metade dos anos 70, a produção científica e acadêmica sobre redação.

A autora aponta ainda quatro vertentes básicas em que essa produção tem se realizado, ressaltando, no entanto, que o maior número de estudos e pesquisas sobre redação concentra-se na primeira dessas vertentes. São elas:

- 1) diagnóstico do desempenho lingüístico dos estudantes a partir do texto produzido;
- 2) descrição e análise crítica de metodologias que orientam a produção do texto;
- 3) discussão dos critérios de correção e da validade e fidedignidade de notas atribuídas à redação;

4) análise das condições escolares em que a produção do texto se dá.

Concordando com essas afirmações, eu acrescentaria que o impulso dado às pesquisas sobre redação se deveu também à ação dos meios de comunicação de massa, sobretudo da imprensa que, a partir do processo de redemocratização iniciado em meados da década de 70, passou a denunciar a "incapacidade" de expressão escrita dos estudantes (principalmente dos vestibulandos), o que, conseqüentemente, veio a exigir uma investigação cuidadosa por parte dos pesquisadores, em busca de explicações e de tentativas de solução para o problema.

Um outro panorama dos estudos e pesquisas sobre redação/produção de textos pode ser obtido a partir do catálogo da ANPOLL, publicado em 1990, que apresenta a relação dos trabalhos de pós-graduação (Mestrado, Doutorado e Livre Docência) que foram defendidos nas universidades brasileiras no período de 1939 a 1988. A consulta ao volume 1 do referido catálogo, que enfoca as dissertações e teses da área de Letras e Lingüística, traz algumas revelações interessantes sobre a produção acadêmica envolvendo a redação ou o texto em língua portuguesa.

Nessa consulta ao catálogo da ANPOLL, fiz um levantamento de títulos que abordavam explicitamente o tema redação ou texto, o que quer dizer que eliminei todos os títulos inespecíficos ou pouco claros que pudessem suscitar dúvidas. Também não levei em conta trabalhos centrados no texto oral ou na redação em língua estrangeira, uma vez que minha preocupação básica é com o texto escrito em português. Feitas essas

ressalvas, posso proceder à apresentação das minhas constatações com base em 47 títulos levantados. São as seguintes:

1) Os primeiros trabalhos sobre o tema redação datam da segunda metade da década de 70, mais especificamente do período compreendido entre 1976 e 1979, o que corrobora as observações de SOARES apresentadas acima. Nesse período foram produzidos e defendidos 14 trabalhos (12 dissertações e duas teses), o que corresponde a 30% do total geral (isto é, dos 47 trabalhos, na área, listados pelo catálogo da ANPOLL). Os outros 70% (33 trabalhos) foram feitos nos anos 80.

2) Dos 29 títulos em que há especificação do nível de ensino focado, a maior parte (14 títulos) se volta para a redação no vestibular. Isso corresponde a 30% do total geral.

3) Os estudos realizados seguem basicamente duas vertentes: a) denúncia e/ou diagnóstico de problemas a partir da análise de redações; b) contribuições (sugestões, propostas ou alternativas) para o ensino de redação, com larga vantagem da primeira sobre a segunda. Assim, 34 trabalhos (em torno de 72% do total) podem ser relacionados à primeira vertente e 13 (aproximadamente 28%), à segunda. Entre esses últimos, apenas dois consistem em experimentos didáticos, o que corresponde a uma porcentagem de menos de 5% do total geral.

Essas constatações não têm a pretensão de ser completas nem exaustivas, uma vez que não foram levados em conta os trabalhos oriundos das Faculdades de Educação nem tampouco as dissertações e teses defendidas a partir de 1989, já que o catálogo da ANPOLL consultado só relaciona o que foi produzido até 1988. Apesar dessas limitações, os aspectos levantados no parágrafo anterior permitem observar certas tendências que, na

minha opinião, podem ser generalizadas de modo a abranger a produção científica e acadêmica da atualidade sobre o tema redação, ao menos na área de Letras e Linguística.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, a partir da década de 80, tem aumentado sensivelmente o número de pesquisas sobre redação/produção de textos. Tais pesquisas têm focado muito mais o produto (o texto produzido) do que o processo (a produção do texto), de maneira que, ao que tudo indica, o ensino de redação não tem sido priorizado como tema de reflexão e análise. Os números levantados também parecem apontar para o fato de que o vestibular tem sido o grande fornecedor dos corpora utilizados na pesquisa, o que, por seu turno, sugere que o ensino de 3º grau tem sido relativamente pouco investigado quando o assunto é redação³.

Delineado o atual quadro de estudos sobre redação, procederei à apresentação de alguns desses estudos, selecionados fundamentalmente porque abordam aspectos relacionados, de forma mais direta, ao presente trabalho. Assim, discorrerei sobre estudos referentes ao 3º grau (ensino superior) e ao vestibular, dado que este constitui o processo de seleção para aquele, e sobre experiências pedagógicas que se voltam para o dia-a-dia da sala de aula em busca de um ensino mais eficaz.

1.2. Algumas pesquisas sobre redação no vestibular e na Universidade

Conforme afirmado anteriormente, a partir da segunda metade da década de 70, sobretudo depois da adoção da redação

como quesito indispensável ao acesso à universidade, começaram a surgir numerosas pesquisas em que se procurou examinar a produção escrita dos estudantes. Nesse sentido, a redação do vestibular foi o grande detonador das investigações e análises que abordaram os mais variados aspectos, mas que chegaram basicamente à mesma conclusão: a linguagem escrita de alunos prestes a ingressar no ensino superior caracterizava-se principalmente por sérias rupturas de nexos lógicos e pela alta incidência de clichês e frases feitas. Constatava-se, assim, que a maioria dos textos analisados, além de apresentar baixo padrão de textualidade (entendendo-se por textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto), não representava a construção de um discurso próprio, capaz de revelar a individualidade de seu sujeito. Tratava-se, antes, da retomada de uma linguagem padronizada, da (re)produção de um discurso indiscriminado, permeado de trechos pré-fabricados. Em linhas gerais, foram essas as constatações de três pesquisadores que se debruçaram sobre a redação do vestibular: ROCCO (1981), PÉCORA (1983) e COSTA VAL (1987).

ROCCO (1981) publicou, em livro resultante de sua tese de doutoramento apresentada à USP, um estudo relativo ao exame de 1.500 redações de vestibulandos da FUVEST/78.

Apoiada nas teorias de Jean Piaget e de seu grupo, a autora parte do pressuposto de que os alunos examinados, a maioria jovens entre 19 e 22 anos, deveriam criar textos coerentes e originais, visto que tal faixa etária já permitiria, pelo menos teoricamente, o uso pleno do pensamento abstrato, isto é, do pensamento formal de natureza hipotético-dedutiva. Sua

posição é, portanto, a de admitir relações bastante íntimas entre pensamento e linguagem, o que a leva afirmar que, através de marcas e índices lingüísticos encontrados (ou não) em determinados textos, é possível avaliar o nível de estruturação de pensamento em que devem (ou não) se encontrar os indivíduos produtores de tais textos⁴.

Os critérios postulados para avaliar o desempenho escrito dos vestibulandos ativeram-se a "*aspectos relativos à competência discursiva, aos nexos lógicos de um texto como um todo*" (p. 59), tais como: ausência de coesão, correspondência tema proposto/texto criado, tipo de discurso predominante e presença de linguagem criativa. A autora, além disso, tentou sondar a influência de certas variáveis específicas relativas aos candidatos (entre outras, renda familiar, natureza do estabelecimento freqüentado no 2º grau e do curso realizado) sobre sua produção textual.

Praticamente todo o material analisado encaixa-se "*na vala comum dos maus produtos*", o que leva ROCCO (1981:250) a concluir:

A grande maioria, não importando o nível econômico, o tipo de estabelecimento freqüentado, a freqüência ou não a cursinhos, produz textos de qualidade sofrível, quando não péssima.

Assim, ROCCO (1981:258) constata uma espécie de "*crise*" na linguagem escrita do vestibulando, resultante de "*uma defasagem na construção de estruturas mentais*". Nessa perspectiva, a autora afirma que "*a grande maioria dos candidatos à universidade apresentam, pelos menos momentaneamente, um atraso*

quanto à idade mental em que teoricamente deveriam se encontrar". Eis a razão, segundo ela, por que o discurso do vestibulando se mostra não-coesivo, incoerente, estereotipado e, portanto, rarissimamente original ou criativo.

Diferentemente de ROCCO (1981), que privilegia, em sua análise, aspectos concernentes à relação entre linguagem e pensamento, PÉCORA (1983) enfoca prioritariamente aspectos pragmáticos da linguagem e as condições de produção do discurso.

Em livro que reproduz sua dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP, o autor analisa 1.500 textos dissertativos de vestibulandos (CESCEM/76) e universitários (ciclo básico do IEL/UNICAMP de 1978 a 1980), diagnosticando três tipos de problemas:

a) "*problemas na oração*", que concernem ao não-domínio da norma culta e das convenções que regem a utilização do código escrito, bem como ao uso inadequado de itens lexicais em determinados contextos lingüísticos;

b) "*problemas de coesão textual*", que se referem basicamente às dificuldades de emprego dos nexos que estabelecem as relações entre as frases;

c) "*problemas de argumentação*", que dizem respeito à substituição de argumentos e provas capazes de convencer o interlocutor por "*vácuos semânticos*" que denunciam a ausência de reflexão e de posicionamento pessoal por parte do produtor do texto acerca do tema tratado.

Tais dificuldades, segundo o autor, espelham o fracasso da escrita, no contexto escolar, para se instituir como

um espaço de ação interpessoal, o que resulta da falsificação de suas condições específicas de produção.

Assim se manifesta PÉCORA (1983:68) com relação à redação que se faz na escola:

Nesse caso é preciso reconhecer que 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

Dessa forma, a escrita deixa de assumir qualquer função real para se transformar em mera reprodução de modelos previamente estipulados e aprovados pela escola, levando o aluno a se descaracterizar como sujeito, como aquele que diz efetivamente a sua palavra, como alguém capaz de instaurar, através de um ato de linguagem, uma relação interpessoal de significação.

Para PÉCORA (1983:87), portanto, os problemas examinados por sua dissertação contam a mesma história: "a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem". Dessa maneira, o autor denuncia a ação devastadora da escola, que reduz o ato de escrever ao mero "trabalho braçal" de transcrição de alguns "segmentos congelados de linguagem", que, como tal, "já não guardam nenhuma relação com os componentes particulares de uma situação única de produção da escrita" (p. 82).

Também COSTA VAL (1987), estudando a questão da textualidade em redações de vestibular, constata esse processo de alienação lingüística que se institui no contexto escolar e que se revela sobretudo na abordagem ingênua e simplista do tema proposto, no recurso freqüente a raciocínios estereotipados e na incapacidade de articulação explícita dos fatos e conceitos aludidos por parte da maioria dos autores dos textos analisados. Na sua opinião, esses problemas tendem a ocorrer principalmente porque o aluno parte da falsa crença de que há um jeito certo de escrever, um jeito certo de interpretar a realidade e, em consequência, passa a buscar receitas e fórmulas prontas, deixando de lado a oportunidade de criar um discurso próprio.

A autora chegou a essas constatações em sua dissertação de mestrado, apresentada à UFMG em 1987 (e recentemente publicada), em que procedeu à avaliação de 100 redações de candidatos ao curso de Letras da UFMG, no vestibular/83, considerando os seguintes aspectos:

- a) o pragmático, relacionado ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, relacionado à coerência;
- c) o formal, relacionado à coesão.

Essa análise - feita à luz da Lingüística Textual - que procurou também levar em conta as características sócio-culturais da amostra e as condições de produção dos textos, permitiu-lhe concluir pela degradação do padrão de textualidade da maioria das redações, em função, principalmente, de falhas concernentes a alguns aspectos da coerência (não-contradição

externa e articulação) e de deficiências relativas à informatividade.

Tendo localizado no nível lógico-semântico-cognitivo o problema que mais compromete a qualidade das redações examinadas, COSTA VAL (1987) aponta para a necessidade de reversão do processo de alienação lingüística a que se têm submetido os alunos na escola, pois só assim eles serão capazes de produzir bons textos, isto é, textos que resultem da ação livre e consciente de indivíduos numa troca comunicativa autêntica. A esse respeito, assim se manifesta a autora:

O desafio é transformar a aula de português num espaço de resistência à despersonalização, é fazer da aula de português um lugar onde se respeitam os alunos como indivíduos dotados de vontade e inteligência. (p. 233).

Como é possível perceber, os três pesquisadores, apesar de seguirem caminhos distintos, chegam basicamente à mesma conclusão: os vestibulandos e universitários não constroem um discurso pessoal, coerentemente organizado, em que alguém se instaura como sujeito de sua própria expressão por meio da linguagem verbal. Só que, enquanto ROCCO (1981) atribui esse problema a uma espécie de "atrofia do pensamento", PÉCORA (1983) e COSTA VAL (1987) preferem apontar as condições de produção do texto na escola como responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes na escrita.

Sem querer desqualificar os dados levantados por ROCCO (1981), acho difícil aceitar a idéia de que jovens entre 19 - 22 anos escrevem sem coesão, sem coerência e de forma padronizada porque apresentam, ainda que momentaneamente, uma idade mental

equivalente à de uma criança entre 9 - 12 anos, como sugere a autora nas suas conclusões. Mesmo porque esses jovens, no uso oral da linguagem, conseguem se expressar com clareza, com coerência, o que não justificaria, portanto, atribuir-se a eles um desenvolvimento mental "atrasado". Prefiro acreditar que são as condições artificiais de produção do texto na escola (o que naturalmente inclui uma imagem escolar da escrita) que silenciam o aluno, transformando-o em mero reproduzidor de modelos, perspectiva que se aproxima das posições assumidas por PÉCORA (1983) e COSTA VAL (1987).

Essa é também a conclusão a que chega GRENFELL (1991), em sua dissertação de mestrado apresentada à UFMG. Examinando 236 questionários respondidos por alunos do Curso Básico da UFES em 1989 e algumas redações por eles produzidas no vestibular e em sala de aula, a autora constata que, fora da escola, longe dos olhos do professor, tais alunos escrevem com frequência, expressando-se adequadamente, isto é, produzindo uma escrita coerente, individual e aparentemente sincera. Daí, segundo ela, não se pode afirmar que os alunos universitários não sabem escrever. Se não o sabem, isso se dá em determinadas circunstâncias e sob certas condições, como, por exemplo, as criadas para o exercício da redação escolar.

De acordo com GRENFELL (1991:152), a escola privilegia apenas a função normativa (ou reguladora) da escrita, desconsiderando outras importantes funções, como a função de registro e a de interlocução à distância. Desse modo,

Na escola, escreve-se para escrever "certo" (ou de certa forma) mais do que para estabelecer uma real interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê...

(...) A consequência disso é o apagamento da voz do aluno, que desaparece nas redações escolares para emergir, apenas, nas observações (escrita pessoal e subjetiva) que alguns acrescentam às próprias redações.

Diante disso, a autora propõe, como solução para o problema da escrita na escola, "a aproximação necessária e urgente entre os textos produzidos dentro e fora dela". Ou seja, é preciso resgatar a voz do aluno, que se manifesta lá fora, em outras escritas, e trazê-la para o espaço escolar. Nesse sentido, mais uma vez, fica patente a necessidade de se buscar um novo rumo para o trabalho com redação em sala de aula.

Mas vejamos o que dizem outros pesquisadores que se voltam especificamente para a produção de textos no 3º grau, a fim de que nos seja possível obter uma melhor caracterização da escrita do aluno universitário, sujeito deste estudo.

BARIAN (1978), partindo do comentário geral de que os estudantes universitários apresentam desempenho insatisfatório na linguagem escrita, propõe-se, em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/SP, descrever esse desempenho e verificar por que os estudantes chegam ao nível superior sem terem desenvolvido suas habilidades de escrita. Analisando redações e depoimentos de 14 alunas do 1º ano do curso de Letras, período noturno, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo, a pesquisadora observa que a produção escrita dessas alunas apresenta falhas quanto ao conteúdo, organização formal, sintaxe e escolha lexical e que isso se deve ao fato de que as informantes não tiveram, nos níveis anteriores, um ensino de redação eficaz que lhes permitisse apresentar o nível de adequação previsto para o seu grau de escolaridade.

Através dos depoimentos colhidos, BARIAN (1978) aponta algumas barreiras que os alunos, em geral, enfrentam quando redigem na escola. Uma dessas barreiras é o processo de avaliação, em que se costuma dar maior ênfase às falhas da parte formal do que ao conteúdo das redações. Também o tempo hábil para a entrega da redação e a imposição do tema a ser desenvolvido interferem negativamente no processo de escrita na escola.

Com relação à questão do tempo, a autora destaca que não se dá ao aluno a oportunidade de reformular seu texto, entendendo-se por reformulação não apenas a correção (a eliminação de erros "mecânicos" e falhas estilísticas), como também a revisão, que envolve a reorganização e reestruturação de grandes segmentos do discurso, e a reescritura, que implica total reformulação do texto em todos os seus aspectos. Também não se costuma dar a esse aluno tempo para a pré-escrita (entendida como a percepção seletiva de idéias antes do início da escrita propriamente dita) nem para a pausa ou parada (definida como o momento final de contemplação e julgamento do produto pelo escritor), fases que BARIAN (1978:9-12), com base em Janet Emig, considera como requisitos básicos para um processo de composição eficaz.

Quanto à questão do tema, a autora sugere que seja feita uma sondagem de temas preferidos, já que os alunos escrevem melhor quando têm a oportunidade de escolher o assunto a ser desenvolvido.

Diante do exposto, BARIAN (1978:103) evidencia a necessidade de uma reformulação no ensino de redação, sobretudo no 1º e no 2º grau, envolvendo o estabelecimento de outros objetivos e a adoção de novas técnicas de trabalho e novas formas de avaliação.

Para mim, a pesquisa de BARIAN (1978) é de particular interesse porque destaca aspectos do processo de escrita que foram privilegiados no meu trabalho com a turma de Filosofia, tais como a reformulação de textos (revisão e reescritura) e a sondagem de temas preferidos.

Já AMARAL (1979), em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/RS, estuda o desempenho textual de concluintes de cursos do nível superior existentes na cidade de Lages, SC, em dois campos distintos: o primeiro relativo à fonética, morfologia e sintaxe; o segundo envolvendo o seqüenciamento de idéias e a clareza de expressão, já que se trata de redações de natureza técnica. Quanto ao primeiro campo, o autor verifica que o maior problema consiste no uso inadequado da pontuação, o que prejudica sensivelmente a construção do significado do texto. Já no que se refere ao segundo campo, as principais falhas apontadas são: má estruturação formal, com a omissão da introdução na maioria das redações analisadas; pobreza vocabular, com a repetição de palavras comuns e de chavões; falta de coerência lógica na exposição dos fatos; e deficiências na estruturação morfológica e sintática do período.

As constatações de AMARAL (1979) são importantes, porque mostram que alunos concluintes do curso superior têm

basicamente as mesmas dificuldades de expressão escrita reveladas pelos iniciantes. O que se pode concluir, nesse caso, é que a universidade pouco fez para solucionar o problema do baixo desempenho textual dos estudantes que nela ingressaram.

Ora, se não se pode atribuir à universidade a função de resolver dificuldades já consolidadas por um ensino improdutivo de 1º e 2º graus, isso não quer dizer que ela deva se manter alheia aos problemas trazidos pelo público que recebe anualmente.

De acordo com AMARAL (1979:83),

Cabe aos professores do ensino de 3º grau, a tarefa de, através das necessidades dos alunos, desenvolverem um programa racional, objetivo, e dirigido diretamente à prática da língua materna, em seu uso.

Concordo com a proposta de AMARAL (1979). Acredito que o professor universitário não pode se limitar a culpar o ensino de 1º e 2º graus pelos problemas no desempenho escrito de seus alunos, assumindo uma atitude comodista de quem nada pode fazer. É preciso "arregaçar as mangas" e buscar formas de tratamento e superação desses problemas, mesmo porque, conforme destaca GRENFELL (1991), fora da escola, o aluno universitário escreve com freqüência e se expressa adequadamente. À escola caberia, então, desenvolver atividades produtivas de uso da modalidade escrita em diferentes instâncias daquelas em que os alunos já têm um desempenho razoável.

Também OLIVEIRA (1984), em sua dissertação de mestrado apresentada à UFPE, avalia a produção redacional de

universitários (iniciantes do 3º grau), constatando que a maior dificuldade desses alunos consiste em manter no texto, de um modo geral, a coerência das idéias e o domínio de certos recursos léxico-gramaticais, em especial, das conjunções. A autora destaca, além disso, "o nível elementar de informação" da maioria dos textos analisados que apresentam argumentos "sem consistência e carentes de prova".

Em função desses problemas, OLIVEIRA (1984:100-2) conclui que "há uma defasagem entre aquilo que se espera do universitário e o que revela sua produção redacional". Só que, ao contrário de ROCCO (1981), que atribui essa defasagem a um atraso na idade mental do estudante⁵, OLIVEIRA (1984) aposta no potencial que ele detém de julgar, criticar, inferir, discernir. Na opinião da autora, o que falta ao universitário é "fluência sintática", sobretudo no que se refere "à manipulação das conjunções para transitar os pensamentos dentro ou fora da frase". É preciso, portanto, que os autores de livros didáticos e os professores de língua materna assumam uma postura de mudança a fim de permitir "que se desenvolva no aluno a sua criatividade, assim como o domínio adequado ao uso de estruturas sintáticas e a sua articulação através dos processos coesivos".

A exemplo de OLIVEIRA (1984), também acredito no potencial do estudante de julgar, criticar, inferir e discernir, potencial esse que se manifesta constantemente nas situações do dia-a-dia, mas que acaba ficando "abafado" na escola por uma prática pedagógica que não dá voz ao aluno, nem o leva a operar produtivamente com os tópicos gramaticais estudados, de modo a obter a "fluência sintática" necessária à construção de seus

textos, o que vai além da simples memorização de regras e conceitos.

Em suma: diferentes pesquisadores, em diferentes épocas e em pontos distintos do país, chegam a um diagnóstico bastante semelhante no que tange à produção escrita do estudante universitário e pré-universitário (diagnóstico muito próximo daquele que fiz com relação à turma de Filosofia): seus textos, via de regra, apresentam problemas de organização formal, de ordenação lógica das idéias e de informatividade, aqui entendida na acepção que lhe atribui COSTA VAL (1937:79) de "*capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu recebedor*". Em função desses problemas, os pesquisadores, em geral, constatam a necessidade de reformulação da prática de ensino de redação, sobretudo no 1º e no 2º grau, de modo a permitir que o aluno se expresse adequadamente na escola.

Ora, reformular significa buscar novas alternativas de trabalho com o texto em sala de aula. Surgem, assim, experimentos didáticos, objeto da próxima seção.

1.3. Algumas experiências relacionadas à produção de textos na escola

Poucas têm sido, até o momento, as pesquisas que enfocam o dia-a-dia da sala de aula, buscando, através da prática efetiva, a superação dos problemas detectados na produção escrita do aluno, quer seja ele do 1º, do 2º ou do 3º grau. Em outras palavras: o caminho da constatação à construção de propostas alternativas tem sido pouco trilhado.

Foi exatamente a vontade "não só de constatar, mas de fazer" que levou FRANCHI (1984:XV) a mudar, documentar e avaliar "quatro meses do dia-a-dia de um trabalho direto com as crianças, com sua linguagem" (grifos da autora). Assim, no livro que reproduz sua dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP, FRANCHI (1984:1) toma como foco de análise "os problemas advindos da imposição da norma (padrão) culta às atividades de linguagem (...) e seu reflexo na criatividade em textos escritos" de alunos da 3ª série do 1º grau de uma escola pública, localizada em Souza, no interior de São Paulo, e conclui que o respeito ao dialeto de origem das crianças é de suma importância para que elas cheguem não apenas a dominar o dialeto culto padrão e as convenções da escrita, como também a produzir textos expressivos e criativos.

De acordo com a autora, é preciso que as crianças compreendam o valor funcional das variações dialetais e, conseqüentemente, aprendam a usar a linguagem de acordo com as circunstâncias e os propósitos de cada texto. Para tanto, tais crianças devem ser levadas a dominar a linguagem culta sem que necessariamente a tomem como excluindo a linguagem própria de seu meio social, pois só assim elas poderão ganhar fluência e flexibilidade lingüística e, paralelamente, obter a autoconfiança necessária à eliminação dos estereótipos e clichês que reproduzem em seus textos, a partir das estorinhas ouvidas ou lidas em livros didáticos.

Dessa forma, a valorização da linguagem das crianças que é, em última análise, a valorização das próprias crianças, constitui o primeiro e fundamental passo para a criação de um

ambiente propício ao diálogo e à interação recíproca que vincule a atividade escrita a uma necessidade de expressão pessoal (função expressiva) e a uma necessidade de adquirir instrumentos de interação social (função comunicativa), impedindo que ela se torne uma mera tarefa escolar ou um exercício alienante.

A exemplo de FRANCHI (1984), LUFTI (1984) publica sua dissertação de mestrado, em que narra a trajetória de um trabalho de produção de textos desenvolvido com alunos do 2º grau de uma escola pública, situada na cidade de São Paulo.

Como se trata de alunos do período noturno que, via de regra, já exercem algum tipo de função remunerada, LUFTI (1984:61) propõe-se "*trabalhar com os dados da condição de trabalhador vivida pelos alunos*", para que eles possam "*a partir de seus próprios textos, registrar ao menos parte da sua História*", logicamente sem perder de vista o contexto mais amplo (isto é, a conjuntura histórica) em que suas experiências se inserem. Nessa perspectiva, a autora elege como tema básico a relação trabalho/lazer e utiliza material diversificado (textos científicos e de ficção, artigos de jornal, peças de teatro e entrevistas) como ponto de partida para que os alunos reflitam sobre suas experiências de trabalhador e as documentem em seus textos, que eles próprios retomam e analisam posteriormente.

No decorrer do processo, LUFTI (1984) constata que, à medida que aumenta a consciência histórica dos alunos, o que implica, por seu turno, perceber as contradições existentes entre as classes sociais no sistema de produção capitalista, suas redações ganham em clareza e em consistência argumentativa.

Segundo a autora, o que ela e os alunos faziam era escrever juntos fatos da História do grupo social no qual se inseriam; História marcada por valores contraditórios que procuravam compreender.

Paralelamente ao relato do trabalho desenvolvido com os alunos do curso noturno em 1981, que é o eixo central do livro, LUFTI (1984) descreve outras experiências - igualmente voltadas para a produção de textos - que realizou, seguindo a mesma proposta básica de ampliar a consciência dos alunos sobre os fatos de sua vida, como, por exemplo, o curso dado em 1980 para os pescadores do Médio-Amazonas.

As experiências relatadas por LUFTI (1984) revelam que a relação "viver-escrever-analisar" é de suma importância para o aprimoramento da expressão escrita. Em outras palavras: na medida em que amplia a consciência de si mesmo no mundo, o aluno passa a selecionar argumentos mais claros e convincentes para compor seus textos, realizando um movimento contínuo e integrado entre o contexto em que vive e as formas de uso da língua das quais se serve para registrar sua História, como parte da História maior. Nesse caso, a análise se faz em dois momentos interligados: de um lado, analisa-se a própria experiência; de outro, analisa-se o texto em que essa experiência é reconstituída através da linguagem.

Os trabalhos de FRANCHI (1984) e de LUFTI (1984), apesar de seguirem caminhos distintos, inclusive porque enfocam graus de ensino diferentes, se assemelham num ponto: a necessidade de valorização do aluno (de sua linguagem, de suas

experiências de vida) como forma de estimulá-lo a escrever cada vez mais e melhor. Essa idéia, como se verá, está subjacente aos princípios de autocorreção e auto-avaliação descritos no presente relato.

Por sua vez, SUASSUNA (1989), em sua dissertação de mestrado apresentada à PUC/SP, propõe-se narrar uma experiência de ensino de português realizada com alunos de 8ª série (1º grau) de uma escola particular, localizada em Recife-PE. Essa experiência configurou-se como a "possibilidade de transformação das aulas de língua em processos de interlocução efetiva" através de uma ação cotidiana desenvolvida a partir das "brechas" do próprio sistema, ou seja, das contradições da escola mesma (p.396). Assim, de acordo com a autora:

No que diz respeito à pedagogia da língua, mais especificamente, o objetivo primeiro seria ampliar as formas de INTER-AÇÃO através da linguagem. INTER supõe social, histórico, dialógico. AÇÃO supõe postura inquieta diante do mundo. Nessa perspectiva, a concepção de linguagem como prática histórica e intersubjetiva se transpõe para a sala de aula, determinando que a ação pedagógica seja, acima de tudo, uma interlocução. (p. 209)

Criticando o ensino vigente que se esteia numa dicotomização simplista dos fenômenos da língua em "certos e errados" e que, portanto, nega o que ela tem de conflitante, de heterogêneo, de diferente, tomando-a como um objeto acabado, completamente apartado das condições de uso, SUASSUNA (1989:224) elege como eixo de seu programa "trabalhar com a língua nas suas mais diversas manifestações, tal como se apresenta para nós na vida intensamente vivida". Isso, no seu entender, não significa apenas aceitar a variação lingüística, mas ir além, partindo de

uma concepção de linguagem mais abrangente, que englobe, inclusive, o dialeto de prestígio (padrão). Implica ainda levar em conta a heterogeneidade do sujeito produtor de linguagem e as condições de produção do discurso, aspectos que têm sido habitualmente relegados ao esquecimento na prática escolar de língua portuguesa. Nessa perspectiva, estudar gramática deixa de significar aprender o "certo", em detrimento do "errado" - mesmo porque essas noções não são absolutas, mas se configuram conforme a natureza da interação - e passa a ser "*a reflexão sobre a língua e seu funcionamento no seio da vida social*" (p. 225).

Dentro desse projeto mais amplo, a autora discute a questão da redação. Para ela, afóra tentativas mais "ousadas" do ponto de vista pedagógico - tais como correção de redações através de código pré-estabelecido, discussão prévia de temas e autocorreções - a prática de redação tem-se limitado à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto) em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior, regras essas referentes a um "*pedaço modelar*" da língua, tendo em vista um único destinatário - o professor - que se encarrega de transformar a interlocução possível numa caça aos erros. Com isso, perde-se a dimensão dialógica e interacional da linguagem e, além disso, sonega-se aos alunos a língua em sua plenitude, na medida em que se privilegia uma só norma lingüística: o dialeto padrão.

De acordo com SUASSUNA (1989:57-8), a reversão desse quadro artificial de produção de textos na escola não será possível "*enquanto a avaliação estiver concentrada no produto (texto) e não no processo (ato de redigir) ou enquanto visar*

apenas à correção ortográfica e gramatical, escamoteando os aspectos textuais (e mais fundamentais) do exercício da escrita". A autora propõe, então, que se busquem os porquês e as motivações dos "erros e inadequações" relacionados à redação escolar à luz de uma concepção interacional da linguagem.

Ora, adotar uma perspectiva interacional significa levar o aluno a entender seu texto como um ato de interlocução, como resultado "de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, se contar, contar ao outro". Dessa maneira, "como" escrever deixa de ser o aspecto privilegiado na produção do texto e, em seu lugar, surgem as questões mais relevantes de "por quê" e "para quê" escrever, o que insere a escrita no conjunto mais amplo de ações sociais. Isso significa, em última análise, que o "como" passa a ser definido em função do "por quê" e do "para quê" (além do "para quem" e do "onde") escrever.

Na opinião de SUASSUNA (1989: 57),

Para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida, que se justifique como prática histórico-social.

A partir das críticas que faz ao ensino vigente e das sugestões que apresenta para modificá-lo, a autora estabelece os princípios básicos que vão orientar a prática de produção de textos, durante a experiência. Trata-se, naturalmente, de parte de um programa mais amplo de ensino da língua, que inclui outros pontos como a questão da leitura, o estudo do vocabulário e da ortografia e o ensino da gramática.

Os princípios fixados por SUASSUNA (1989:248-9) para balizar sua prática alternativa de ensino de redação envolvem questões como:

- 1) a relação entre ler e escrever, que não é automática nem direta, mas complementar;
- 2) a necessidade de se proporem objetivos pragmáticos para produção do texto escrito;
- 3) a configuração da redação como a aplicação da língua em seus aspectos textuais;
- 4) a constituição do texto escrito como um espaço em que o aluno se representa a partir de diferentes lugares sociais, colocando-se como sujeito e assumindo papéis na relação com a linguagem e os interlocutores;
- 5) a caracterização da escrita e da oralidade naquilo que lhes é peculiar;
- 6) a transformação do professor de único leitor em um entre os possíveis leitores do texto do aluno;
- 7) a utilização da discussão ou de um outro texto como ponto de partida para a produção textual, desde que se garanta sua função de confronto e/ ou mediação entre o sujeito e o mundo;
- 8) a importância da socialização da produção textual como forma de recuperar o caráter interlocutivo e garantir a constituição dos leitores e produtores em sujeitos do fazer lingüístico;
- 9) o aprendizado da escrita como um processo permanente que se traduz na aquisição, desenvolvimento e ampliação de sistemas simbólicos de referência.

Apesar da multiplicidade de aspectos (críticas e sugestões) abordados por SUASSUNA (1989) com relação à escrita, a prática de produção de textos tal como foi relatada em seu trabalho não me parece muito diferente da prática convencional. Assim, em linhas gerais, parte-se de um texto prévio que, depois de lido e analisado, serve de "pretexto" para a redação⁶. Também o sistema de correção e avaliação adotado não chega a sofrer alterações substanciais, embora a autora afirme que se preocupou mais com o processo de produção lingüística dos alunos do que com o produto que resulta desse processo. Assim, atividades de releitura e refacção do texto, que poderiam constituir formas alternativas importantes de correção de problemas envolvendo aspectos textuais, são recomendadas e desenvolvidas apenas para a correção de erros ortográficos. No que se refere à avaliação, apesar de propor, no plano de ensino, a adoção da auto-avaliação (ao lado de métodos tradicionais como a prova escrita e o fichamento), a autora não esclarece, em seu relato, em que circunstâncias aquela se deu ou quais foram os princípios e procedimentos utilizados.

Diante do exposto, parece que os novos rumos sugeridos por SUASSUNA (1989) para o ensino de língua e, particularmente, para o ensino de redação ficaram muito mais na teoria do que na prática. Apesar disso, seu trabalho é válido pelas inúmeras questões que levanta; pelas várias possibilidades de reflexão que oferece, a partir de uma fundamentação teórica extensa e bem-feita; e pela tentativa séria e bem-intencionada da autora de fazer, ao invés de simplesmente constatar, ou, como ela mesma diz, de buscar aulas mais instigantes para si mesma e para os alunos como resultado de um "arregaçar de mangas".

Entre os "pontos para reflexão" sugeridos pela autora, no decorrer de seu trabalho, eu gostaria de destacar três, que estão muito próximos da minha própria reflexão sobre a prática de produção de textos na escola. São os seguintes:

1) É necessário transformar o ato pedagógico numa interlocução efetiva, num processo em que o escrever se justifique como prática histórico-social.

2) De nada adianta, no entanto, modificar técnicas e métodos empregados na sala de aula, se não se adota, concomitantemente, uma nova concepção de linguagem - que passa a ser tomada como uma forma de ação intersubjetiva.

3) Essa nova concepção de linguagem, por sua vez, implica um voltar de olhos para o processo, para as condições concretas de produção do texto escrito na escola, construindo não apenas uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino (GERALDI, 1985:46).

Já SATO (1989), motivada pela convicção de que as mudanças se fazem fundamentalmente no dia-a-dia escolar, convicção essa que a aproxima de FRANCHI (1984), de LUFTI (1984) e de SUASSUNA (1989), dispõe-se a avaliar, em sua dissertação de mestrado apresentada à USP, um projeto semestral de curso de redação aplicado a cinco classes de 2ª série do 2º grau, noturno, de uma escola da rede estadual de ensino.

Com o objetivo inicial de "verificar, nos textos produzidos por alguns alunos, determinadas marcas lingüísticas que se traduzissem como reflexos de um trabalho pedagógico

específico, desenvolvido ao longo do semestre letivo", SATO (1989:32-3) estabelece os seguintes princípios norteadores desse seu trabalho com redação:

- 1) relativização da norma culta com a preocupação de despertar os alunos para a existência de diferentes registros que se manifestam em função do contexto situacional e das condições de produção;
- 2) "dêssacralização" do ato de escrever através da prática freqüente em sala de aula, sem a exigência apriorística do "escrever bem";
- 3) valorização da inventividade, da pessoalidade e da originalidade na produção escrita;
- 4) respeito à realidade lingüística do aluno, ao seu texto e às suas opiniões;
- 5) priorização dos problemas de construção frasal e textual no trabalho realizado;
- 6) manutenção do diálogo entre locutor e réceptor (no caso, o professor);
- 7) valorização da interação social em sala de aula, com incentivo a um clima de camaradagem e de respeito mútuo.

As atividades e exercícios montados pela autora, a partir dos princípios norteadores elencados acima, enfocaram questões como as especificidades do código escrito (organização do texto em parágrafos, emprego de sinais de pontuação, utilização coerente de relatores interfrásticos e discursivos); a organização lógica do texto dissertativo; as potencialidades expressivas dos gêneros descritivo e narrativo; e a estruturação frasal.

A verificação de progressos na produção textual dos alunos como resultado das atitudes assumidas e dos exercícios aplicados foi feita através da análise de um total de oito textos, dois dissertativos e dois narrativos, de dois sujeitos. O exame desse material permitiu à autora concluir que os alunos responderam prontamente ao empenho do trabalho docente, o que, na sua opinião, significa que a prática constante de produção de textos, aliada a um trabalho sistematizado com a linguagem, exerce influência ponderável. Ainda assim, apesar dos avanços constatados nos textos analisados quanto à organização frasal e textual, a autora reconhece a persistência de alguns problemas, cristalizados já de longa data, como, por exemplo, o parco uso de instrumentos lingüísticos adequados para dar conta da transição lógica entre os segmentos de um texto.

Isso, para mim, quer dizer que nem sempre submeter os alunos a uma multiplicidade de exercícios tem reflexos positivos na sua produção textual. Muitas vezes, a prática constante e a realização de atividades, como a correção e a autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos, são mais produtivas no sentido de levá-los a escrever melhor, sobretudo quando os problemas detectados referem-se a aspectos textuais e, conseqüentemente, não-automatizáveis.

Os comentários feitos por SATO (1989:161), na conclusão do seu trabalho, também apontam nessa direção. Segundo a autora,

A redação na escola não pode mais reduzir-se a uma tarefa de "encher o espaço em branco", atividade maçante da qual o aluno quer livrar-se o mais rápido possível. Planejar, redigir, reler, refazer o texto

devem constituir etapas obrigatórias do processo:
(grifo meu)

E acrescenta:

Prolongar o tempo dedicado à redação implica fazer com que os alunos passem a lidar com a possibilidade, não só de revisão e refacção do texto, como com a situação de interlocução, vale dizer, com o processo de ajustamento entre texto e a imagem que o produtor constrói de seu interlocutor. Expor os textos a variados leitores permite testar os graus desse ajuste que envolve a intenção do locutor, o texto e a leitura que os receptores possam fazer do texto. (grifos meus)

Foi exatamente por esses caminhos que enveredei com meus alunos na prática de produção/correção de textos em 1987.

Finalmente, eu gostaria de justificar a inclusão desses relatos em meu trabalho. Apesar de se tratarem de tentativas isoladas que, por isso mesmo, não têm conseguido promover alterações significativas na prática de ensino de redação vigente, as quatro pesquisas comprovam que é sempre possível realizar um trabalho "contra a maré", aproveitando as contradições da própria escola, em busca de uma prática de produção de textos que constitua uma intensa e verdadeira interlocução. Foi a mesma vontade - compartilhada pelas quatro pesquisadoras enfocadas - de ultrapassar as críticas e buscar, no dia-a-dia da sala de aula, alternativas concretas para a solução da propalada crise na linguagem escrita que me motivou a realizar a experiência de autocorreção e auto-avaliação, que será relatada e avaliada nos próximos capítulos.

2. JUSTIFICATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Retomo aqui um quadro amplo de convicções que mais explicitamente me levaram a realizar a experiência com autocorreção e auto-avaliação⁷. Obviamente esse quadro resulta de diferentes fontes, nem sempre compatíveis entre si. Somente estudos posteriores (como se verá no Capítulo 5) me permitiram uma visão mais acurada - e crítica - das convicções então por mim assumidas. Isso significa que as idéias expostas no presente capítulo revelam minha maneira de pensar em 1987 (que naturalmente já não é mais a mesma). Daí, um certo tom de "ato de fé" que algumas passagens revelam.

2.1. Pressupostos

A organização escolar funda-se num sistema de hierarquias, legitimado pela sociedade, em que o professor aparece como autoridade máxima, isto é, aquele que possui o saber e, como tal, torna-se apto, entre outras coisas, a corrigir e avaliar. Ao aluno, que nada sabe e entrou na escola para aprender, cabe o papel de aceitar, passiva e resignadamente, o veredicto do professor.

Segundo LEGRAND-GELBER (1989:29-30), paralelamente à construção de conhecimentos, o professor constrói os papéis e os lugares de cada um no espaço escolar. Assim, mais da metade de sua produção verbal concerne não ao conteúdo informativo do curso, mas à gestão das relações entre os indivíduos, o que

configuraria uma verdadeira "ritualização" da fala, comandada pelo professor.

Essa relação de ascendência do professor sobre o aluno, com base na autoridade arbitrária e formalmente imposta, traz como seqüelas para este o bloqueio da criatividade, a sensação de inferioridade e insegurança, enfim, a ausência de espírito crítico, já que as opiniões assumidas pelo professor tornam-se "verdades inquestionáveis", e o aluno, para demonstrar que aprendeu, terá que adotar como suas e repetir essas mesmas opiniões. Nesse sentido, o discurso pedagógico aparece como o "discurso do poder", ou seja, "o discurso que cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final aparece como o esmagamento do outro." (ORLANDI, 1987:17).

Ora, o método tradicional de correção e avaliação, adotado pela escola, em que apenas ao professor - enquanto autoridade convenientemente titulada - cabe julgar, corrigir, avaliar, evidencia esse "esmagamento do outro", pois impede o aluno de dizer o que pensa, de dialogar com o professor e até mesmo de discordar dele, se necessário. Isso nos levaria a afirmar que no contexto escolar não se dá voz ao aluno, não se permite que ele assuma o papel de sujeito na dinâmica da interlocução, ou seja, não se criam condições para que ele construa seu próprio discurso, exercendo sua capacidade de discordância e questionando a realidade em que se insere.

Na opinião de ORLANDI (1987:32-3), é ao recusar tanto a fixidez do dito quanto a fixação do seu lugar como ouvinte,

exercendo, dessa forma, sua capacidade de discordância, que o aluno cria seu espaço como sujeito, instaurando um discurso mais polêmico e, conseqüentemente, menos hierarquizado. Do ponto de vista do professor, uma maneira de não se colocar de forma autoritária é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte/aluno) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor/professor) se colocar como ouvinte.

Como o espaço do discurso de correção/avaliação é um dos lugares cruciais dos procedimentos escolares, onde se manifesta a voz de autoridade do professor, devidamente legitimada pela sociedade e pelos saberes que nela circulam (e supostamente são esses saberes legitimados que o professor manipula como parâmetro para corrigir/avaliar), o descentramento da correção/avaliação de um único agente (o professor) para a multiplicação de vozes pode ser um caminho para materializar as perspectivas propostas por ORLANDI (1987).

A autocorreção e a auto-avaliação apareceriam, pois, como alternativas para uma nova ação pedagógica, respaldada no estímulo à reflexão, à postura crítica, enfim, à capacidade de decisão do aluno, o que contribuiria para torná-lo consciente de sua identidade, de seu lugar social e das tensões do contexto em que vive. Nesse sentido, a prática da correção e da avaliação deixaria de ser um mero exercício de autoridade (ou de autoritarismo) para se transformar numa atividade dialógica que permitiria a ambos, professor e aluno, interagir.

2.2. O problema da correção

Corrigir é uma tarefa atribuída, única e exclusivamente, ao professor com base na sua relação de ascendência sobre o aluno. É ele (o professor) que discrimina o certo e o errado, o bem e o mal; é ele que, na grande maioria das vezes, está com a razão. O raciocínio, nesse caso, é unilateral: o aluno não acertou a resposta porque não aprendeu, e essa não-aprendizagem serve como justificativa para a nota baixa e, por extensão, para a recuperação e/ou repetência. Raramente se pensa que a culpa possa advir do professor que, por exemplo, formulou mal a questão ou elaborou uma prova tipo "armadilha" para confundir o aluno e, com isso "pegar" os indisciplinados e os despreparados.

Quanto aos métodos usados, a correção varia da forma mais impositiva, em que o professor assinala implacavelmente em vermelho todos os erros do aluno e, ao mesmo tempo, escreve as respostas que ele - o professor - determinou como as únicas corretas, à forma mais "branda", em que o professor se limita a sublinhar os erros detectados, para que o aluno, sozinho e sem qualquer tipo de orientação, descubra por que errou e quais são as formas certas.

Num e noutro caso, não se permite que o aluno cresça e cultive seu próprio espaço, pois, segundo ORLANDI (1987), ele é visto como tutelado, isto é, como aquele que precisa sempre de alguém para decidir por ele, ainda que nesta relação se revele o autoritarismo ou o paternalismo. De qualquer forma, não se leva o aluno a raciocinar, a dizer o que pensa, a discutir com o

professor e ser por este orientado. Por "orientação" aqui não se deve entender imposição, mas apenas um direcionamento para que o próprio aluno descubra seu caminho.

A correção deveria ser, portanto, uma atividade dialógica, sustentada sobre a confiança que o aluno deposita no professor como alguém mais experiente e mais maduro que, de acordo com LUCKESI (1986:13), pode "*assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e capacitação do educando*". Assim, haveria relações de reciprocidade e não de subalternidade, o que, sem dúvida, desenvolveria no aluno segurança e auto-estima.

É nessa linha de raciocínio que a autocorreção surgiria como alternativa. Ao invés de apontar erros⁸ e correções, o professor orientaria o aluno para que ele próprio descobrisse esses erros e fizesse as alterações necessárias. A correção seria, então, um trabalho conjunto que permitiria ao aluno dialogar com o professor e até mesmo, se fosse o caso, discordar dele.

Nessa perspectiva, o professor deixaria de assumir a posição de locutor autoritário, ou seja, de alguém que comanda a decisão, que diz o que deve ser feito, como e por quê, para se transformar também em ouvinte do aluno na dinâmica da interlocução. Essa troca constante de papéis contribuiria para que o aluno amadurecesse, desenvolvendo uma postura crítica diante de si mesmo, dos outros e do mundo.

No caso específico da redação, apesar da proliferação de métodos e técnicas de como escrever bem, persistem problemas como uso inadequado da norma-padrão culta, ausência de coesão e coerência, pobreza vocabular, argumentação inconsistente, entre outros, nos textos produzidos por estudantes dos vários graus de ensino. A ocorrência constante de tais problemas talvez se deva ao fato de que, ao tomar a correção como sua tarefa exclusiva, o professor torna os alunos acomodados, não permitindo que eles mesmos identifiquem suas dificuldades e, conscientes de que podem superá-las, partam em busca de soluções. A autocorreção, ao contrário, envolveria os alunos, fazendo-os pensar, analisar e tomar decisões, uma vez que o professor não assinalaria os erros detectados nas redações que lhe chegam às mãos, nem faria as correções necessárias, mas apenas forneceria pistas (como se verá no Capítulo 4) para que os próprios alunos pudessem fazer tanto uma coisa quanto a outra.

Se, por exemplo, alunos de 2º grau ou universitários apresentassem dificuldades quanto ao emprego adequado das palavras de transição (conectivos) num texto específico, o professor, ao invés de assinalar e corrigir as construções problemáticas nas redações que recebeu, faria anotações na margem, tais como "a relação entre os parágrafos (períodos, orações) não está clara" ou "uso inadequado de conectivos". Essas anotações é que serviriam de base para que os alunos detectassem o problema e fizessem as alterações necessárias.

Em suma: o professor orientaria, daria "dicas", mas caberia ao aluno realizar todo o trabalho de correção (identificação e reformulação). Com isso, ele seria

constantemente estimulado a apoiar-se na sua intuição, na sua "gramática natural", para opinar sobre a qualidade do material que produziu.

Através dessa atividade conjunta com o professor, o aluno desenvolveria seu espírito crítico, sua capacidade de discernimento, seu poder de decisão e, ao mesmo tempo, aprimoraria sua expressão escrita, tornando-se mais seguro e confiante no seu saber lingüístico.

2.3. A questão da avaliação

A avaliação torna-se, na maioria das vezes, um instrumento nas mãos do professor autoritário para ameaçar e disciplinar os alunos pelo medo. Não admira que essa palavra, com o decorrer do tempo, tenha se desgastado e assumido uma conotação negativa: "avaliar", nesse sentido, associa-se ao uso do poder.

Além disso, segundo LUCKESI (1986:9), "*a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico*". Portanto, o ato de avaliar não é tomado como um momento de reflexão, como uma parada para analisar cada etapa do processo complexo e dinâmico que é a aprendizagem, mas como produto final com o objetivo de rotular os alunos, de classificá-los como "bons", "médios" ou "fracos" e, com base nesse julgamento, transformado em notas e conceitos, aprová-los ou reprová-los. Não se levam em conta, nesse caso, o avanço e o crescimento; julga-se apenas se cada aluno atingiu um padrão ideal de comportamento estipulado pela escola.

Acredita-se, em geral, que o aluno não tem capacidade para avaliar. Mesmo nos casos em que se exige dele uma avaliação de si próprio, da disciplina x e de quem a ministrou, sua opinião não é levada em conta quando se trata da nota: ao professor cabe o veredicto final. No entanto, qualquer um de nós está sempre avaliando: um livro que leu, um filme ou programa a que assistiu, uma cena que presenciou. Esse julgamento nem sempre é explícito, mas está sempre presente.

E por que no contexto escolar não se permite que o aluno avalie⁹? No caso da redação, por exemplo, por que não se dá ao aluno a oportunidade de analisar seu próprio trabalho: de julgar se ele está claro, coerente; se foi bem estruturado; se os argumentos apresentados são autênticos, fidedignos, adequados, relevantes; se houve uso apropriado da norma-padrão culta? E por que não estimulá-lo a avaliar também as redações dos colegas? Haveria, nesse caso, uma saudável troca de experiências, que enriqueceria o trabalho em sala de aula, desenvolvendo nesses alunos o senso crítico e o poder de decisão¹⁰.

Na opinião de LUFT (1985:21) que, por sua vez, se basearia nas idéias de Chomsky e seus discípulos, entre 5 e 6 anos a criança é gramaticamente adulta. Isso significa que ela "sabe" a língua ou, em outras palavras, que é capaz de operar produtivamente com sua "gramática natural", isto é, com "o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando" (p. 21).

Essa noção chomskyana de competência lingüística foi ampliada e redimensionada, no âmbito da Lingüística Textual, por

meio do conceito de competência de comunicação, que compreende vários tipos de conhecimentos utilizados pelos falantes, entre os quais se destacam:

- 1) o conhecimento lingüístico, que corresponde ao domínio do léxico e da gramática;
- 2) o conhecimento referencial ou temático, que diz respeito àquela vivência extralingüística mínima necessária para uma intercomunicação;
- 3) o componente pragmático, que se refere ao conhecimento das estratégias e normas socialmente consagradas que regem as relações de comunicação entre os interlocutores e influem na seleção e na correta interpretação dos recursos lingüísticos;
- 4) o conhecimento propriamente textual, que, em linhas gerais, corresponde à habilidade de produzir/interpretar textos. (NEIS, 1985:11).

No entanto, o professor ignora o "*saber lingüístico*" (cf. LUFT, 1985) ou a "*competência de comunicação*". (cf. NEIS, 1985) de seus alunos, atribuindo-se, com exclusividade, a capacidade de avaliar redações. Não seria essa mais uma forma de exercer seu papel autoritário? Não estaria a avaliação, nesse caso, sendo usada com a função de disciplinar os alunos, preparando-os para aceitar, passivamente e sem questionamento, a realidade em que se inserem?

Um outro ponto importante que mereceria ser repensado é o fato de que a avaliação, em geral, diz respeito apenas à produção do aluno, quando deveria considerar também o trabalho do professor. Para BRAGA (1983:152), a avaliação deveria ser "*uma*

verificação mútua de erros e acertos e de possibilidades para outras alternativas quando o caminho se evidencia como falho". Nesse sentido, a avaliação assumiria o papel que lhe atribui LUCKESI (1986:12), de "instrumento dialético para o crescimento".

Nessa nova perspectiva, em que avaliar se tornaria atividade conjunta do professor e do aluno, a auto-avaliação permitiria a cada um refletir sobre seu desempenho em cada etapa do processo ensino-aprendizagem.

Assim, caberia ao aluno analisar seu comportamento em termos de interesse, atenção, empenho em aprender, participação efetiva nas atividades propostas, assiduidade e pontualidade. Em contrapartida, também o professor se auto-avaliaria, considerando, por exemplo, se estaria sempre atento às necessidades e expectativas de seus alunos, esforçando-se por supri-las; se teria criado condições favoráveis para o debate e o diálogo, estimulando a iniciativa, a criatividade e a liberdade de expressão em sala de aula; se teria procurado atualizar-se e preparar-se adequadamente para ministrar sua(s) disciplina(s).

A auto-avaliação seria o primeiro passo a ser executado dentro dessa nova proposta. Em seguida, professor(es) e alunos se avaliariam mutuamente e refletiriam também sobre o trabalho realizado, tentando detectar pontos positivos e negativos. No caso de atividades desenvolvidas em grupo, seria interessante que, além de se auto-avaliar, cada um dos integrantes analisasse também o desempenho dos demais.

Seria importante ainda que a avaliação fosse realizada com freqüência, como, por exemplo, no final de cada item do programa ou a cada etapa vencida, para que deixasse de ser um procedimento terminal e se tornasse parte integrante - e inseparável - do processo ensino-aprendizagem. É nesse sentido que BRAGA (1983:152) admite ser a avaliação "*uma espécie de estação de parada, onde o fluxo por instantes se detém para se rever*".

Entretanto, cabe aqui uma ressalva. Em se tratando de auto e mútua avaliação, seria necessário, em primeiro lugar, um trabalho de conscientização do aluno para que ele percebesse a seriedade e a importância de tal procedimento e não o encarasse simplesmente como mais uma tarefa imposta pelo professor. Assim, ele veria, na avaliação, a oportunidade ímpar de refletir sobre si mesmo e sobre os outros, o que lhe permitiria desenvolver o senso crítico e recuperar, enfim, o direito à palavra.

Nessa perspectiva, a avaliação deixaria de ser conservadora e autoritária para se transformar numa prática mais justa e mais madura em que professor e aluno poderiam efetivamente interagir. Só assim ela seria "*o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos*", conforme a define LUCKESI (1986:13).

Diante do exposto, é possível perceber que os princípios de autocorreção e de auto-avaliação exerceriam uma função dialógica e interativa, promovendo os educandos moral e intelectualmente, tornando-os críticos, participativos e inseridos no seu contexto social e político.

3. SUJEITOS, CONTEXTO E OBJETO DA EXPERIÊNCIA

3.1. Aspectos preliminares

Antes de iniciar a descrição da experiência propriamente dita, que se desenvolveu de meados de agosto a meados de novembro de 1987, isto é, no 2º semestre letivo de 1987, acho importante discorrer sobre as atividades realizadas no 1º semestre, que serviram de base para a adoção do que então chamei de nova proposta metodológica de autocorreção e auto-avaliação.

Essa descrição de atividades, entretanto, deve passar, num primeiro momento, pela caracterização dos integrantes da turma de Filosofia das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), que participaram comigo da experiência em questão. Nessa turma matricularam-se 85 alunos (60 do curso regular e 25 alunos especiais). Entretanto, houve cinco desistências por parte de alunos regulares e 23 por parte de alunos especiais (estes, na realidade, nunca apareceram), o que significa que apenas 57 alunos, entre regulares e especiais, chegaram a terminar o 1º ano letivo e, portanto, cursaram as disciplinas Língua Portuguesa I e II, que perfizeram um total de 120 h/a (60 h/a por semestre), com quatro aulas semanais de 50 minutos cada. Essas aulas eram dadas, de forma geminada, às terças e quintas-feiras, no período matutino (das 9:00 às 11:00 h).

Grande parte dos 57 acadêmicos que freqüentavam minhas aulas regularmente (em torno de 60%) era composta de seminaristas - franciscanos, diocesanos, salesianos e beneditinos - que, em geral, faziam Filosofia não por escolha, embora reconhecessem a importância do curso para sua vida futura, mas por imposição das respectivas ordens. Havia também um número razoável de alunos (aproximadamente 25%) que faziam Filosofia como 2ª opção, enquanto aguardavam a possibilidade de transferência para outros cursos mais procurados, como Direito e Psicologia. Finalmente, alguns acadêmicos (em torno de 15%) decidiram fazer o curso por interesse ou vocação. É preciso ainda esclarecer que 76% dos alunos eram do sexo masculino e apenas 24% do sexo feminino e que, em geral, esses alunos não trabalhavam fora. Os que o faziam (em torno de 20%) eram, em geral, professores de 1º grau ou funcionários públicos.

Esses dados, que foram obtidos através de um questionário de sondagem (vide Anexo I), respondido pelos alunos no primeiro dia de aula (10/02/87), podem ser visualizados de forma mais compacta no quadro I.

Quadro I

Distribuição dos 57 acadêmicos de Filosofia								
Situação no curso		Sexo		Razão de escolha do curso			Trabalho remunerado	
AR ¹	AE ¹	M.	F.	S1 ¹	S2 ¹	S3 ¹	Sim	Não
96%	4%	76%	24%	60%	25%	15%	20%	80%

1. AR=aluno regular, AE=aluno especial
 S1=imposição de ordens religiosas
 S2=2ª opção, S3=interesse ou vocação

O quadro I nos permite traçar o perfil da turma de Filosofia. Tratava-se de um grupo constituído, majoritariamente, de alunos regulares, em sua maioria do sexo masculino, que, em geral, não trabalhavam fora, tendo poucos deles se matriculado no curso de Filosofia movidos unicamente por interesse ou vocação. O número predominante de indivíduos do sexo masculino pode ser explicado em função da presença, em grande escala, de seminaristas.

O questionário de sondagem que, como o próprio nome indica, tinha o objetivo principal de sondar os interesses, habilidades e dificuldades dos alunos em relação à língua portuguesa, revelou também uma preocupação comum aos integrantes da turma de Filosofia: a de aprimorarem sua expressão escrita para que pudessem produzir pesquisas e trabalhos escolares, como artigos, relatórios e resenhas. Tal preocupação, de imediato, restringiu nosso âmbito de ação para a dissertação, como forma de redação a ser desenvolvida, e, mais especificamente, para o texto de natureza técnico-científica.

A priorização do texto dissertativo como objeto de estudo encontra respaldo em SOARES & CAMPOS (1978) que, no prefácio de seu Técnica de Redação, assim se manifestam sobre a questão:

Por que a escolha da DISSERTAÇÃO como forma de redação a ser desenvolvida neste MANUAL? É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocrática de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção

e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnico-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração: freqüentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. Esta é a razão por que, neste MANUAL, optou-se por desenvolver as habilidades de redigir uma DISSERTAÇÃO. (p. V)

Uma outra razão que nos levou a focar o texto dissertativo, no decorrer do nosso curso, foi a maior dificuldade que a produção desse tipo de texto apresenta, quando comparada à de um texto narrativo ou descritivo.

Segundo MARTINEZ (1978:32-3), a elaboração de um texto dissertativo exige maior rigor e complexidade. Para a autora, contar uma estória ou descrever algo parecem ser atividades lingüísticas com as quais estamos muito mais familiarizados, pois desde cedo a isso somos solicitados. Além disso, nesses casos, nossa tarefa é reconstituir pela linguagem um acontecimento que faz parte da nossa experiência ou captar um momento x da nossa realidade e tentar reconstituí-lo. Isso, entretanto, não parece ocorrer na dissertação, pois, quando comentamos sobre algo, emitimos juízos de valor com vistas a atingir nosso interlocutor. Assim, é da "construção" ou da "montagem" do nosso discurso (isto é, da "correta" apresentação das idéias e conclusões, da progressão entre as "premissas" em que nos apoiamos) que efetivamente depende o êxito da nossa empreitada. A partir dessas considerações, MARTINEZ (1978:33) conclui que "a dissertação se constitui por ela própria e através do discurso, isto é, é no discurso e pelo discurso que ela se efetiva", ao contrário dos dois outros tipos de textos (descritivo e narrativo) que parecem estar mais voltados para a reconstituição através da linguagem do

que para a criação na/pela linguagem, como é o caso da dissertação.

Em síntese: quando narra ou descreve, o aluno praticamente retoma sua experiência cotidiana, ao passo que, na dissertação, ele é levado a opinar e refletir sobre essa mesma experiência, o que nem sempre é fácil, já que ele, muitas vezes, confunde opinar e refletir com palpites soltos sobre um assunto, sem se dar conta de que um texto dissertativo requer um raciocínio coerente e justificável, uma articulação aceitável para que possa atingir o interlocutor. Logo, parece residir nesse tipo de discurso o ponto crucial para o trabalho do professor.

As duas razões apontadas acima - frequência de uso e dificuldades de elaboração - somadas à preocupação demonstrada pelos alunos no questionário de sondagem, serviram como justificativas, na época, para a decisão que tomamos de eleger a dissertação como nosso objeto de estudo. Uma vez tomada - e justificada - tal decisão, tornava-se necessário caracterizar o texto dissertativo. Isso foi feito através da comparação desse tipo de texto com a descrição e a narração, levando-se em conta que essa tipologia tem sido habitualmente a mais explorada no contexto escolar.

Assim, a distinção que estabeleci, com os alunos, entre os três tipos de textos (discursos) com base na proposta de MARTINEZ (1978) foi a seguinte:

. narração: ato de recuperação de um acontecimento, que obedece a uma ordenação temporal, comprometendo-

se, portanto, com o dinâmico, isto é, com a realidade em movimento;

. descrição: forma discursiva capaz de reconstituir ou instaurar uma realidade estática, fixando um momento particular das coisas;

. dissertação: tipo de discurso através do qual procedemos à reflexão sobre coisas, acontecimentos ou fatos, onde nossas opiniões são explicitadas, e sobretudo onde a nossa intenção é fazer com que o nosso interlocutor acate as nossas opiniões e, dessa forma, se ponha do nosso lado nas considerações que tecemos.

Apesar de muitos autores não distinguirem entre dissertação e argumentação, considerando esta como força maior daquela (por exemplo, MARTINEZ, 1978) ou colocando o ato de argumentar como o ato lingüístico fundamental e, portanto, inerente a todo e qualquer discurso (por exemplo, KOCH, 1984), achei interessante usar a distinção entre dissertação e argumentação proposta por GARCIA (1980:370), ou seja, a de que "a primeira tem como propósito principal expor ou explicar, explicar ou interpretar idéias" ao passo que "a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte". Meu objetivo, nesse caso, não foi estabelecer uma distinção rígida entre dissertação e argumentação, mas apenas mostrar aos alunos que há textos de natureza mais expositiva e textos que visam sobretudo à discussão de uma idéia, refutando-a ou endossando-a.

As características apontadas para os diversos tipos de textos foram posteriormente ilustradas com exemplos (parágrafos e textos) retirados principalmente de livros didáticos e manuais de redação, tais como GARCIA (1980) e TUFANO (1985).

Depois desse trabalho inicial, em que procuramos qualificar a dissertação, contrapondo-a à descrição e à narração, partimos para a caracterização do texto de natureza técnico-científica, que seria, mais especificamente, nosso objeto de estudo.

Esse tipo de texto, de acordo com SALVADOR (1986), tem características bem marcadas, como o rigor formal (a clássica tripartição em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); a clareza, a objetividade e a precisão na exposição ou discussão das idéias; a predominância da função informativa, com a finalidade de transmitir conhecimentos ou informações e de esclarecer, convencendo pela força dos argumentos; enfim, a organização e a hierarquização das idéias, bem como a explicitação do seu encadeamento lógico, aspectos esses que lhe conferirão unidade, coerência e ênfase. Como bem sintetiza o autor:

(...) o trabalho científico, sendo um documento informativo, não pode contentar-se com aproximações; requer precisão, evitando-se expressões ambíguas e impropriedade de termos. Trata-se de exprimir fielmente as idéias, encontrando-se a tradução verbal que melhor se ajuste, sem nada escamotear ou acrescentar. É conveniente, pois, evitar termos cujo significado não se domine inteiramente, adjetivos triviais, lugares-comuns. A regra é evitar expressões de mero efeito exterior. (p. 195)

Para GALLIANO (1979:125-6), os trabalhos científicos dissertativos são rigorosos quanto à estrutura, pois baseiam-se na ordenação de idéias sobre um tema determinado. Ao dissertar sobre um assunto é necessário sintetizar os dados coletados, ordená-los e apresentá-los ao leitor. Essa apresentação pode, ou não, incluir por parte do autor a interpretação do assunto: no primeiro caso, temos a dissertação argumentativa, em que o autor, além de interpretar as idéias expostas, firma sua posição pessoal sobre o assunto tratado; no segundo, temos a dissertação expositiva, em que o autor expõe determinado assunto, reunindo e relacionando material colhido em diferentes fontes. Note-se que os dois tipos de dissertação apontados pelo autor nos remetem à distinção entre dissertação e argumentação proposta por GARCIA (1980).

Esses eram os "perfis" dos textos dissertativo e técnico-científico que me inspiravam na época da realização da experiência e que foram examinados com a turma da Filosofia. Meu próximo passo seria, então, buscar os meios para atingir o objetivo proposto: levar os alunos a aprimorarem sua habilidade de redigir um texto dissertativo para que eles pudessem produzir pesquisas e trabalhos escolares. A consecução de um objetivo como esse só seria possível se eu tomasse como ponto de partida as dificuldades apresentadas por esses alunos no uso da escrita para, então, estabelecer, de comum acordo com eles, as diretrizes do nosso trabalho.

3.2. O contexto escolar de produção

Na tentativa de chegar a um diagnóstico das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos, pedi-lhes, sem qualquer tipo de orientação prévia, que escolhessem um tema, entre seis sugeridos, e o desenvolvessem em forma de redação. Para tanto, utilizei os mesmos temas do vestibular da PUC/RJ de 1987, que foram os seguintes: a relação entre a liberdade individual e a dependência econômica; o modo de dirigir do brasileiro; a violência em contraposição à passividade; as gerações de ontem e de hoje; a propalada preguiça do brasileiro; as causas do sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes.

Como é possível perceber, tratava-se de assuntos ligados ao cotidiano de qualquer um de nós que, por isso mesmo, não exigiam conhecimentos mais específicos ou elaborados. Meu objetivo, nesse caso, era tão somente o de verificar o nível de reflexão crítica dos alunos bem como sua capacidade de organização lógica de idéias.

As redações foram feitas no dia 19 de fevereiro, em sala de aula, durante aproximadamente duas horas (correspondentes a duas aulas geminadas). Com exceção de alguns poucos alunos (quatro ou cinco) que levaram a redação para terminar em casa, todos os outros conseguiram realizar a tarefa no tempo proposto, o que sugere que as condições de produção foram basicamente as mesmas para a grande maioria dos alunos. Assim, eles tiveram de discorrer sobre o tema escolhido, sem qualquer preparação prévia, sem qualquer tipo de orientação mais detalhada sobre o que

deveria ser feito e, além disso, sabendo que seu único interlocutor seria eu - a professora - que os avaliaria com base no que escrevessem.

Esse caráter artificial da situação talvez possa explicar por que os textos que me chegaram às mãos apresentavam, em sua maioria, problemas de estruturação formal, de coesão e, sobretudo, de argumentação. Na realidade, o que aqueles textos sugeriam é que seus autores não tinham muito a dizer, preferindo reproduzir idéias alheias do que tentar construir uma reflexão pessoal sobre o tema escolhido. Além disso, as idéias apresentavam-se, na maioria das vezes, fragmentadas, desarticuladas, descontextualizadas, dando a impressão de que os alunos que as (re)produziram eram incapazes de organizá-las e relacioná-las de modo a compor um todo significativo que pudesse obter a adesão de um virtual leitor.

Em vista disso, percebi que meus alunos dificilmente chegariam a produzir trabalhos de cunho mais elaborado, como são os trabalhos científicos, que exigem, entre outras coisas, rigor formal, discernimento, raciocínio, capacidade de investigação, análise e articulação dos fatos, se antes não se habituassem a refletir sobre assuntos mais palpáveis, mais ligados ao seu dia-a-dia. Foi assim que decidi investir em temas mais ligados à realidade circundante e, além disso, fazer da leitura atividade preliminar à produção de textos.

O 1º semestre foi, portanto, voltado para a leitura, análise e interpretação de textos informativos, de cunho jornalístico, provenientes de revistas como Veja ou jornais como

Folha de São Paulo, que abordavam assuntos do momento; ou de cunho didático, extraídos de VANOYE (1983) e MANDRYK & FARACO (1984), que, de forma geral, tratavam de questões ligadas à linguagem: funções da linguagem, variações lingüísticas e a distinção entre linguagem oral e linguagem escrita (vide Anexo II).

A escolha de textos jornalísticos para leitura foi inspirada em PERINI (1985:86-8). O autor destaca a grande uniformidade gramatical desses textos, que os aproxima dos textos científicos, além da possibilidade que oferecem para que o leitor se aprofunde em questões de seu interesse e, ao mesmo tempo, obtenha informações cruciais que lhe permitam participar mais ativamente da vida política e social da sua comunidade e do seu país.

Quanto aos textos sobre linguagem, meu objetivo, ao selecioná-los, foi dar aos alunos uma visão ampla e não preconceituosa dos fatos da língua, levando-os a perceber, por exemplo, que os recursos expressivos utilizados na escrita são fundamentalmente diferentes daqueles usados na fala; que a língua é um objeto dinâmico, que se transforma no texto e no espaço e se diversifica de acordo com fatores sócio-econômicos e culturais e com as circunstâncias em que se processa a atividade verbal; que a diferentes funções da linguagem correspondem diferentes tipos de textos.

Durante as atividades de leitura, os alunos eram freqüentemente solicitados a identificar as partes do texto; a reconhecer a(s) idéia(s) central(is) e os argumentos que lhe(s)

serviam de apoio, julgando se tais argumentos eram consistentes com a tese defendida pelo autor; a perceber o encadeamento lógico das idéias; a assumir um posicionamento crítico diante das informações veiculadas pelo texto; e, finalmente, a fazer um levantamento de problemas relevantes para a reflexão pessoal e/ou para a discussão em grupo. Esses aspectos a serem observados nos textos lidos foram extraídos de SEVERINO (1978), cujo roteiro de leitura sintetizo abaixo.

SEVERINO (1978:121-35) propõe diretrizes metodológicas para a leitura e análise de textos, com intuito de: a) favorecer a compreensão global do significado do texto; b) treinar para a compreensão e interpretação crítica dos textos; c) auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico; d) fornecer instrumentos para o trabalho intelectual desenvolvido nos seminários, no estudo dirigido, no estudo pessoal e em grupo, na confecção de resumos, resenhas, relatórios, etc.

A "*leitura analítica*", tal como a concebe o autor, envolve as seguintes etapas:

1. Análise textual: preparação do texto.

- . fazer uma leitura seguida e completa da unidade para se adquirir uma visão de conjunto;
- . buscar esclarecimentos relativos ao autor, ao vocabulário específico, aos fatos, doutrinas e autores citados;
- . esquematizar o texto, evidenciando sua estrutura relacional.

2. Análise temática: compreensão do texto

- . determinar o tema-problema, a idéia central e as idéias secundárias da unidade;
- . reconstruir o processo lógico do pensamento do autor;
- . evidenciar a estrutura lógica do texto, esquematizando a seqüência das idéias.

3. Análise interpretativa: interpretação do texto

- . situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, bem como no contexto da cultura de sua especialidade;
- . explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas;
- . aproximar e associar as idéias do autor com outras idéias relacionadas à mesma temática;
- . exercer uma atitude crítica diante das posições do autor em termos de: coerência interna da argumentação, validade dos argumentos empregados, originalidade do tratamento dado ao problema, profundidade de análise do tema, alcance de suas conclusões e conseqüências, apreciação e juízo pessoal das idéias defendidas.

4. Problematização: discussão do texto

- . levantar e debater questões explícitas ou implícitas no texto e questões afins sugeridas pelo leitor.

5. Síntese pessoal: reelaboração pessoal da mensagem

- . desenvolver a mensagem mediante retomada pessoal do texto e raciocínio personalizado;
- . elaborar um novo texto, com redação própria, com discussão e reflexão pessoais.

A partir desse roteiro, como forma de colocarem em prática aspectos do código escrito apreendidos através da leitura, os alunos começaram a produzir pequenos trabalhos, como resumos e resenhas críticas.

O objetivo principal das atividades de leitura descritas acima era, além de estimular os alunos a pensar e a desenvolver seu potencial crítico, expô-los à linguagem escrita de outros, para que eles pudessem observar e entender, ao mesmo tempo, as idéias e as convenções por meio das quais elas se manifestam, ou seja, a forma como conteúdo e expressão se juntam num processo de composição eficaz.

Entretanto, como acreditávamos que a leitura por si só não garante a escrita, decidimos - eu e os alunos - trabalhar de forma mais intensa no 2º semestre (Língua Portuguesa II), investindo, contínua e sistematicamente, na produção de textos dissertativos. As razões para tal decisão foram principalmente duas: a) a necessidade da prática para consolidar qualquer habilidade; b) o fato de que, a menos que o aluno escreva, é impossível saber o que ele realmente aprendeu através da leitura. Essas razões, no fundo, se vinculavam a um mesmo princípio: o de que só aprendemos o fazer algo, exercitando, ou seja, trabalhando as possibilidades na prática.

Como diria FREIRE (1978:57), os homens são essencialmente seres do quefazer, da práxis. É através da palavra, do trabalho, da ação-reflexão que eles se inserem criticamente na sua realidade e tornam-se capazes de transformá-

la. Para o autor, ação e reflexão se pressupõem, ou seja, a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática e a ação, por sua vez, se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Portanto, o princípio propulsor de uma educação que se pretenda libertadora é a práxis.

Com relação ao nosso projeto de trabalho para o 2º semestre, era meu intento abordar, de forma teórica, assuntos como a estruturação de parágrafos e de textos dissertativos e a organização lógica das idéias, com o auxílio de recursos coesivos adequados, intercalando tais assuntos com exercícios, para que os alunos pudessem colocar em prática a teoria aprendida. Entretanto, minha experiência de anos anteriores, em que eu havia trabalhado da mesma forma sem obter resultados muito animadores, me dizia que faltava ainda algo para que os alunos pudessem efetivamente aprimorar sua expressão escrita.

Foi quando, numa de nossas conversas sobre a disciplina Língua Portuguesa II, eu e a Profª. Maria Emília Borges Daniel chegamos à conclusão de que talvez o cerne da questão estivesse no sistema tradicional de correção e avaliação, que bloqueava o aluno, impedindo-o de participar ativamente do processo de produção de textos, através da exposição de suas opiniões e da autoconscientização de suas dificuldades, já que apenas ao professor cabia julgar e decidir. Surgiram, então, a autocorreção e a auto-avaliação como alternativas que puderam efetivamente ser postas em prática, graças ao projeto da Delegacia Regional do MEC, em que nos engajamos no 2º semestre de 1987.

Acho importante acrescentar que nossa proposta de trabalho foi discutida informalmente com os professores João Wanderley Geraldi, da UNICAMP, e Milton do Nascimento, da UFMG, que apresentaram sugestões e nos deram indicações bibliográficas.

Dessa forma, preparamo-nos para dar início à disciplina Língua Portuguesa II, pautando-nos pelos princípios de autocorreção e auto-avaliação, cujo fundamento básico é exatamente a práxis, isto é, "ação e reflexão e ação que se dão simultaneamente" (FREIRE, 1978:148). Cabe, entretanto, aqui uma ressalva: apesar da proposta comum e das discussões periódicas que empreendíamos, tendo em vista a avaliação das várias etapas do processo, eu e a Prof^a. Maria Emília atuamos em turmas distintas (eu, na Filosofia/diurna e ela, na Pedagogia/noturna) e, além disso, trabalhamos de forma autônoma e independente, isto é, cada uma procurando seguir seu próprio caminho no que se refere aos procedimentos adotados para a consecução do objetivo fixado no projeto que enviamos à DEMEC. Assim, no presente relato, estarei enfocando apenas o trabalho desenvolvido com a turma de Filosofia, que ficou sob minha responsabilidade direta.

3.3. Diagnóstico: as questões lingüísticas

No início de agosto de 1987, reli as redações feitas em fevereiro pelos alunos de Filosofia (aproximadamente 60), em busca de um diagnóstico mais preciso de suas dificuldades, diagnóstico esse que pudesse servir de base para a experiência a ser realizada.

Conforme eu já havia constatado anteriormente, numa primeira leitura, os problemas mais sérios detectados foram os seguintes:

- a) problemas de estruturação formal;
- b) problemas de coesão textual;
- c) problemas de argumentação.

Havia também problemas de correção gramatical, sobretudo de ortografia, pontuação e concordância verbal, que, entretanto, resolvi deixar para focar num segundo momento, ou seja, apenas depois que os demais problemas tivessem sido devidamente solucionados. Tal decisão foi motivada por duas convicções básicas (então por mim assumidas): a) a de que falhas como a má estruturação formal, o emprego inadequado de recursos coesivos, o uso de argumentos frágeis ou estereotipados comprometeriam muito mais o texto do aluno, por afetarem sua unidade, coerência e clareza, do que alguns erros na utilização da língua padrão escrita, como uma palavra mal grafada, uma vírgula fora do lugar ou a não-concordância sujeito-verbo; b) a de que a aplicação de regras gramaticais deveria ser deixada para o estágio final da produção de um texto, para não prejudicar o fluxo de idéias. No meu entender, quando o aluno se preocupava com a correção gramatical em primeiro lugar, a relação global entre as idéias de seu texto acabava por sair prejudicada.

Feita essa ressalva, posso, então, proceder a uma melhor explicitação dos problemas apontados acima.

Quanto à estruturação formal, a dissertação é tradicionalmente concebida, nos manuais didáticos, como sendo

composta de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, que consistem basicamente em: "antecipar o que se vai transmitir; transmitir o que se havia proposto e declarar o que se transmitiu". (SALVADOR, 1986:175). Essas três fases devem, portanto, estar organizadas de forma articulada para que o texto possa ser percebido como uma unidade de sentido. Assim, rupturas entre a introdução e o desenvolvimento, ou entre este e a conclusão são ocorrências problemáticas porque afetam a unidade do texto.

Em geral, os autores que tratam do texto dissertativo, sobretudo aquele de natureza técnico-científica, insistem na importância da sua divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão, consideradas partes essenciais, chegando até mesmo a descrever detalhadamente as características e os elementos que devem constar em cada uma dessas partes. Vejamos alguns exemplos.

Para GALLIANO (1979:126-36), a estrutura mais adequada para o conteúdo de um texto dissertativo, quer seja ele expositivo ou argumentativo, é aquela que o divide em três partes principais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Com base nessa constatação, o autor examina pormenorizadamente, num total de aproximadamente nove páginas, como são formadas tais partes.

Também COSTA VAL et alii (1985:62-3), quando tratam da questão de como redigir uma dissertação, concentram-se na caracterização das três partes essenciais que a compõem, apresentando o seguinte esquema:

a) Introdução

- apresentação geral do assunto
- explicação do posicionamento frente ao assunto
- indicação da direção a ser tomada na análise do assunto
- outras possibilidades: referências históricas, anúncio resumido de aspectos a serem abordados, etc.

b) Desenvolvimento

- conjunto de argumentos selecionados para a análise proposta.
- requisitos:
 - . exposição clara
 - . argumentos fidedignos, autênticos, adequados, relevantes e suficientes
 - . utilização de dados concretos para comprovação/ilustração
- funções:
 - . explicação - argumentos que ampliem e explicitem o assunto
 - . endosso - argumentos que corroborem o assunto proposto
 - . refutação - argumentos que contestem o tema proposto

c) Conclusão

- não-inclusão de idéias novas (em geral)
- junção dos diversos argumentos e ilustrações colocados e discutidos
- objetivos principais
 - . elaboração de deduções e inferências sobre o assunto;
 - . reapresentação do tema, resumindo-o;
 - . demarcação de posicionamento . claro e unívoco;
 - . apresentação de dificuldades relativas ao assunto;
 - . sugestão de soluções para os problemas abordados.

Por sua vez, STARLING et alii (1978:23-5) propõem a disposição da redação num plano definido em três grandes linhas - a introdução, o desenvolvimento e a conclusão - chegando inclusive a fornecer os "ingredientes" de cada uma delas, como se segue:

- Como começar a redação?
... uma idéia engenhosa, uma tirada picante, uma anedota, desde que se adaptem ao assunto, desde que gerem um encadeamento natural de idéias, desde que "abram uma porta para o jardim" podem ser aproveitadas. Ou, então, basta simplesmente dizer o que se propõe fazer - com clareza, precisão, exatidão.
- Como desenvolver um assunto?
... definindo-o, ilustrando-o com exemplos: comparando-o, mostrando analogias e diferenças; mostrando causas e efeitos; determinando circunstâncias; fornecendo testemunhos, etc. As idéias devem vir encadeadas, de maneira mais natural possível. Cada idéia tem a sua hora e vez.
- Como terminar uma redação?
A conclusão deve brotar necessariamente do que precede, nada mais é preciso. A redação deve terminar como começou: voltada para o assunto... naturalmente.

Mais adiante, os autores abordam especificamente a questão do plano, da disposição e da realização de um texto dissertativo, descrevendo minuciosamente cada uma das etapas anteriormente discriminadas. Assim, eles discorrem sucessivamente sobre como introduzir, como desenvolver e como concluir um texto dissertativo (STARLING et alii, 1978:100-8).

Ainda outros autores, como SOARES & CAMPOS (1978) e TUFANO (1984), insistem na fixação da estrutura da dissertação em introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa insistência na tripartição do texto dissertativo que se observa nos manuais de redação, também se incorpora ao discurso da escola, de forma que se exige sempre do aluno que exponha suas idéias com início, meio e fim. Disso é possível concluir que, quando chega à universidade depois de anos e anos de escolarização, o indivíduo não apresenta mais problemas quanto ao uso do modelo ou arcabouço formal previsto para a dissertação¹¹.

Entretanto, não foi isso que encontrei nas redações que me chegaram às mãos. Nelas era comum os alunos lançarem idéias na introdução, que não eram retomadas nem discutidas no desenvolvimento, ou apresentarem uma pseudo-conclusão, isto é, uma conclusão desligada dos fatos ou argumentos que a precediam, quando não chegavam ao extremo de apresentarem uma "massa indistinta" de idéias em que, portanto, não era possível perceber, de forma clara, os três momentos configuradores da dissertação. Assim, as dificuldades encontradas pelos alunos na estruturação formal de um texto dissertativo constituíram um dos problemas por mim diagnosticados no material que analisei.

No que tange à coesão textual, segundo aspecto mencionado, orientei-me principalmente pelas considerações de PÉCORA (1983:47-68) que, por sua vez, baseia-se em HALLIDAY & HASAN (1973). Para PÉCORA, um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem ligação ou referência entre si. Pelo contrário, *"quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a idéia de que existem nexos, nós, ligas (ties) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhes uma mútua dependência de significação"*. (p. 49).

O conceito de coesão, tal como o concebem os autores mencionados acima, é de natureza semântica, referindo-se às relações de sentido que existem no interior de um texto e que lhe conferem *"textura"*, isto é, a propriedade de *"ser um texto"* e não uma seqüência aleatória de frases. Assim, existe coesão sempre que um item do texto seja a fonte para a interpretação de

outro item do mesmo texto, criando-se, dessa forma, um vínculo ("tie") entre eles. Em suma, a coesão é uma relação semântica, interna ao texto (lingüística), que se realiza por meio do sistema léxico-gramatical. Refere-se, portanto, ao conjunto de recursos lingüísticos mobilizados com o propósito de estabelecer ligações (relações de sentido) entre as sentenças de um texto, responsabilizando-se pela sua "textura" ou "tessitura".

Segundo PÉCORA (1983), é possível identificar vários procedimentos lingüísticos (recursos coesivos) através dos quais se relacionam entre si os elementos de um texto, mas, na sua opinião, merece destaque o tipo nomeado de co-referência ou identidade de referência, que engloba a anáfora (referência para trás) e a catáfora (referência para frente).

Já KOCH (1987:84-6), definindo a coesão como um dos fatores de textualidade que diz respeito ao *"modo como os elementos lingüísticos da superfície textual se encontram relacionados entre si numa seqüência linear"*, prefere destacar a conexão interfrástica, em que é possível distinguir dois tipos básicos de elementos: os conectores do tipo lógico, cuja função é *"apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições"*, como, por exemplo, relações de condicionalidade, de causalidade, de mediação, de disjunção, etc; e os encadeadores do tipo discursivo, que *"são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada um dos enunciados resultante de um ato de fala diferente"*, como, por exemplo, os operadores de contrajunção (mas, porém, todavia, no entanto), de conclusão (portanto, logo, pois), etc. Ainda segundo KOCH (1984:89), são os encadeadores de

discurso os responsáveis pela orientação discursiva global dos enunciados que encadeiam, dando ao texto uma direção argumentativa, isto é, orientando seu sentido em dada direção.

Para a autora, o uso inadequado dos conectivos ou conectores interfrásticos constitui um dos maiores problemas nas redações escolares, razão por que ela se propõe estudá-los mais a fundo.

Já na opinião de PÉCORA (1983), que examinou em torno de 1.500 redações de vestibulandos (CESCEM, 1976) e universitários (ciclo básico do IEL/UNICAMP, de 1978 a 1980), os três tipos mais freqüentes de ocorrências coesivas problemáticas são: a incompletude associativa (isto é, a formulação de períodos incompletos), a inadequação do relator (a tradicionalmente chamada conjunção) e a ambigüidade de referência anafórica. O autor atribui a ocorrência desses problemas, que afetam a unidade de significação dos textos, a "uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento" (p. 68, grifos do autor).

Isso significa que, além de desconhecerem os mecanismos específicos de produção do discurso escrito, os alunos parecem não ter a intenção de, efetivamente, produzir seu discurso, na medida em que, ao invés de tentarem estabelecer relações de fato entre os elementos que compõem o texto, num processo de interlocução eficaz, concentram-se exclusivamente na descoberta de procedimentos formais de ocupação do espaço em branco (as "estratégias de preenchimento" descritas por LEMOS, 1977). Não se trata, portanto, de uma mera questão de ordem técnica, mas de algo mais profundo que envolve o funcionamento do

texto como totalidade discursiva, como meio de interação sociocomunicativa.

Os problemas levantados por PÉCORA (1983) e por KOCH (1984) com relação à coesão textual também foram encontrados nas redações que analisei. O que mais comumente ocorria era o uso inadequado de conectivos ou sua não-utilização, o que dificultava a compreensão do texto pela não-explicitação da relação lógica entre as idéias; e a ambigüidade de referência anafórica ou a impossibilidade de recuperação imediata do antecedente na superfície textual.

Quanto ao terceiro aspecto mencionado, a argumentação, PÉCORA (1983:69-71) parte de uma definição, de inspiração nitidamente aristotélica, em que essa noção é caracterizada como o *"conjunto de procedimentos lingüísticos (...) mediante os quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o seu público"*, completando-a com algumas considerações tomadas de empréstimo à teoria do discurso. Passa, assim, a considerar que a noção de argumentação refere-se *"à análise das condições de intersubjetividade da linguagem, ao exame dos modos de produção de uma ação que inaugura uma relação significativa entre sujeitos"*.

Nessa perspectiva, qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, constitui uma argumentação; entretanto, conforme o próprio PÉCORA (1983) reconhece, é, sem dúvida, na dissertação que ela se manifesta de forma mais típica. Isso porque, quando produz um texto dissertativo, o usuário sente a necessidade de arrolar argumentos

e provas capazes de interessar seus virtuais interlocutores e convencê-los da posição assumida por ele diante de seu tema.

Para PERELMAN (1987:235-65), a argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão, na medida em que estabelece um contato entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar. Acrescenta o autor que, como o material de que dispõe o orador é, ao mesmo tempo, imenso e indeterminado, cabe a este realizar uma escolha tanto para constituir as premissas do seu raciocínio como para organizar seus argumentos. Nesse sentido, ele se deixará guiar pela pertinência e força dos argumentos que só podem ser definidas em função da idéia que ele (o orador) tem do seu auditório, pois, conforme destaca PERELMAN (1987:237), *"é em função do auditório que toda argumentação se deve organizar, se esta quiser ser eficaz"*. São, portanto, elementos essenciais a toda argumentação: um locutor (orador), aquele que apresenta o discurso; um auditório, a quem está destinada a argumentação; e um fim: a adesão ou acréscimo de adesão por parte do auditório às teses que são apresentadas ao seu assentimento.

A adesão, por sua vez, pode ser de dois tipos: a persuasão, que é temporal, subjetiva e busca atingir a vontade e o sentimento de um auditório particular; e a convicção, que é atemporal e busca atingir a razão de um auditório universal, utilizando-se do raciocínio lógico e de provas objetivas (como é o caso do discurso dissertativo, de cunho científico).

Com base nessas considerações, é possível afirmar que PERELMAN (1987) concebe a argumentação como uma forma de ação

entre sujeitos: ação de um indivíduo (orador) sobre um outro indivíduo (auditório), tendo em vista o desencadeamento de uma outra ação. Além disso, confere ao ouvinte (ou auditório) papel de destaque: é em função dele que o orador constrói sua estratégia discursiva (isto é, seleciona e organiza argumentos de modo a tornar seu discurso eficaz). Poderíamos acrescentar, neste ponto, que é, na realidade, a "imagem" que o locutor tem do interlocutor (para utilizarmos a noção de "jogo de imagens" proposta em PÊCHEUX, 1969) que comanda a decisão daquele quanto às estratégias e procedimentos a serem utilizados para compor seu discurso¹².

Na opinião de OSAKABE (1977:51-2) o fenômeno da argumentação consiste num mecanismo de linguagem claramente discursivo, que é ativado com um fim prático: o de provocar a adesão do ouvinte para a posição do destinador. Nessa perspectiva, *"argumentar significa a utilização de meios de linguagem suficientes e adequados para o êxito dos intentos do locutor"*. Para o autor, qualquer texto que envolve a preocupação de provocar a adesão do ouvinte implica um mínimo de utilização de meios de argumentação. São desse tipo o texto filosófico, o texto científico e mesmo o texto dissertativo escolar, pois, ao assumir a tarefa de *"expor sobre um tema"*, o aluno pretende convencer o interlocutor não apenas sobre seu conhecimento de língua, mas também a respeito de sua tese sobre o tema. Para tanto, utiliza-se da argumentação que considera como a mais correta e a mais convincente e se vale de provas que julga as mais eficazes.

Assim, de acordo com OSAKABE (1977:52), a dissertação escolar constitui um treino para a incorporação de atitudes que permitam ao aluno "saber, em primeiro lugar, cernir o tipo de problema sobre o qual deve dissertar; cernir o raciocínio que lhe parece mais acertado; comprovar esse raciocínio de maneira convincente, no sentido não apenas de cumprir a tarefa de redigir, mas sim, de provocar no seu destinatário as disponibilidades para seu próprio posicionamento".

Entretanto, ao analisar redações de candidatos ao vestibular (CESCEM, 1976), o autor chegou a um diagnóstico bastante problemático no que tange à argumentação, mais especificamente, ao "desempenho reflexivo dos sujeitos" (p. 57). Tratava-se não apenas da ocorrência de lugares-comuns, mas da assimilação de "raciocínios prontos", o que, em última análise, significa uma ausência quase completa de uma reflexão pessoal e, conseqüentemente, o não-favorecimento do debate, da crítica, da informação e da leitura, elementos indispensáveis a toda e qualquer reflexão.

Além do problema do "raciocínio feito", que se liga, portanto, à simples fixação e reprodução de modos de abordagem de um tema e à conseqüente "imobilidade" no plano da reflexão, OSAKABE (1977:55-8) diagnosticou dois outros problemas, que, a exemplo do anterior, também bloqueiam a possibilidade de raciocínio: o recurso a "noções morais" de cunho normativo e ao que PERELMAN (1967) chama de "noções confusas" que constituem "valores não definidos e pressupostamente irrefutáveis, enquanto essenciais ao homem" (grifo do autor). Em ambos os casos, os textos se assentam em valores consagrados e, por isso mesmo

inquestionáveis, revelando uma atitude nitidamente dogmática por parte de seus autores. De qualquer maneira, essas ocorrências problemáticas no que tange à argumentação serviram para mostrar que a dissertação escolar, de fato, não contribui para a incorporação das atitudes descritas acima.

Esses problemas também foram observados por PÉCORA (1983) no corpus que analisou. Assim era freqüente aparecerem "noções confusas", em geral recobertas por uma conotação positiva; provas de caráter moral, centradas na noção de dever; e lugares-comuns, que, por se tratarem de segmentos congelados de linguagem, não guardam nenhuma relação com os componentes particulares de uma situação única de produção da escrita. Além disso, muitos alunos recorreram a noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas na tentativa de conferir às suas redações um aspecto de objetividade e cientificidade. Convém deixar claro que não são essas noções em si que constituem o problema, mas, sim, o uso acrítico que delas fazem os estudantes, transformando-as em "verdades inabaláveis" que, portanto, dispensam-nos de elaborar provas específicas, frutos de uma reflexão e de uma postura pessoais sobre o tema proposto.

Para PÉCORA (1983:75-6), noções como as mencionadas acima, que recheiam uma parte substancial da grande maioria das redações de caráter dissertativo, representam "um lugar favorável não à construção de argumentos, mas à sua diluição em valores genéricos que nunca se dão a conhecer". Nesse sentido, o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular, transformando seu texto numa atividade meramente reprodutiva que se apóia numa lista reduzida de usos permitidos e

aconselháveis e renunciando, portanto, à oportunidade de instaurar uma relação intersubjetiva, de criar um discurso próprio em que possa atuar sobre outro. Eis mais uma faceta das "estratégias de preenchimento", já mencionadas com relação à coesão textual, que, na opinião do autor, resultam da falsificação das condições de produção da escrita no contexto escolar.

Isso significa que o aprendizado da escrita na escola, ao invés de se pautar por usos efetivos, em que os interesses e a personalidade do usuário têm um papel efetivo a cumprir, confina essa atividade a "*um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido*" (PÉCORA, 1983:72), o que, em geral, se dá pela retomada de uma linguagem padronizada, consagrada, codificada, imune à diversidade de uso. A argumentação nos textos escolares, portanto, se esgota nela mesma, negando sua característica fundamental de ser uma forma de ação entre sujeitos.

Quanto ao corpus desta pesquisa, o que mais me chamou a atenção foi a utilização, por parte da maioria dos alunos de Filosofia, de argumentos frágeis, em geral inconsistentes com a tese que pretendiam defender, o que revelava, em última análise, o recurso a uma linguagem padronizada, a um discurso permeado de lugares-comuns, imprecisões e generalizações indevidas. Dessa forma, suas redações não representavam uma leitura pessoal do mundo ou um esforço de atuação sobre o interlocutor; refletiam apenas a necessidade de preenchimento de espaço, para cumprir mais uma tarefa imposta pelo professor.

Os problemas de estruturação formal, de coesão textual e de argumentação abordados nesta seção não são estanques: eles se interpenetram, se entrecruzam, na elaboração do texto dissertativo. Além disso, estão também relacionados a um outro problema que até então não havia sido mencionado: a coerência.

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Conforme assevera SCHMIDT (1978: 178), "*para que um conjunto de enunciados venha constituir um texto coerente é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecível por parte dos parceiros*". Trata-se, portanto, de um aspecto global, que afeta o texto como um todo, mas que também o transcende na medida em que envolve tanto os interlocutores quanto a própria situação comunicativa.

É por isso que alguns autores, entre eles COSTA VAL (1987), que se apóia em CHAROLLES (1978), falam de coerência interna e coerência externa. Assim, para que uma texto seja internamente coerente, suas ocorrências não podem se contradizer, têm de ser compatíveis entre si, ou seja, os conceitos ou fatos aludidos devem estar direta ou indiretamente relacionados, de modo a estabelecer alguma forma de unidade. Já para ser externamente coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere, ou seja, deve haver ligações compatíveis entre os fatos e conceitos apresentados no texto e a realidade evocada.

Para KOCH (1987:85), que se baseia em BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), a coerência ou conexão conceitual-cognitiva diz respeito "*à maneira como os componentes do universo textual -*

conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície - se unem numa configuração, de modo acessível e relevante".

A coerência estaria, portanto, ligada à coesão: já que são os elementos da superfície lingüística - os nexos ou "ties" a que se refere PÉCORA (1983) - que servem de pistas, de pontos de partida, para o estabelecimento da coerência, que é subjacente ao texto. Além disso, o mau uso de recursos coesivos, como, por exemplo, a inadequação do relator ao sentido dos processos que relaciona ou ambigüidades causadas pela existência de mais de um referente possível para uma determinada forma remissiva, podem prejudicar e, às vezes, até mesmo impedir o cálculo do sentido do texto, tornando-o incoerente para determinado leitor.

Para MIRA MATEUS *et alii* (1983:185-217), coesão e coerência têm em comum a característica de promoverem a interrelação semântica entre os elementos de um texto. A diferença entre esses dois conceitos é que, no caso da coesão, tal interrelação resulta de processos lingüísticos de sequencialização, isto é, de ordenação linear dos elementos lingüísticos, manifestando-se na superfície textual, ao passo que, no caso da coerência, a interdependência resulta de fatores lógico-semânticos e cognitivos, ocorrendo no nível da estrutura profunda. Nessa perspectiva, o que importa para a coerência é a própria relação entre as idéias; a explicitação dessa relação, por meio de recursos lingüísticos, é questão de coesão.

Em síntese: coerência e coesão se relacionam na medida em que esta, quando usada adequadamente, constitui um dos fatores que permitem calcular aquela. Mas a coerência também estaria

ligada à argumentação, visto que "provas" ou fatos desarticulados ou incompatíveis com o mundo representado tornam o texto incoerente, e à estruturação formal, uma vez que rupturas ou lacunas entre as partes do texto afetam sua unidade e, conseqüentemente, dificultam ao leitor o trabalho de reconstituição da coerência.

Portanto, na medida em que eu atacasse os problemas de estruturação formal, de coesão e de argumentação apresentados por meus alunos em seus textos, estaria, por tabela, também buscando soluções para o problema da coerência.

Para ilustrar a maneira como os problemas discutidos nesta seção manifestaram-se nas redações analisadas, apresentarei um exemplo e, em seguida, um breve comentário a seu respeito.

A liberdade individual e a dependência econômica

Liberdade não é libertinagem, mas a capacidade de escolher o bem.

É tão gratificante ouvir alguém dizer que é livre, dono de sua vida, sem ninguém lhe policiando.

A criança com os seus 7 anos, indo para a escola, quer ter o seu próprio dinheiro, mas depende economicamente de seus pais, quer sentir-se livre saindo de casa sem precisar pedir permissão para ninguém, todas as pessoas passam por esta fase, mas numa certa idade vê que isto é besteira, porque gostamos que alguém se importe conosco.

Muitas vezes alguém que é dependente dos pais é muito mais feliz e livre do que alguém que se diz ser auto-suficiente.

Quanto à estruturação formal, é impraticável distinguir, no texto acima, as três partes convencionais da

dissertação. Assim, não há: a) uma introdução que apresenta o assunto, explicitando o posicionamento do autor; b) um desenvolvimento em que as idéias lançadas na introdução são retomadas e discutidas; c) uma conclusão que decorre naturalmente dos fatos apresentados no desenvolvimento. Dessa forma, o leitor não consegue perceber, com clareza, a organização do texto, o que prejudica a compreensão.

No que se refere à coesão, é possível afirmar que no texto inexistem transições entre os parágrafos. Estes são apenas dispostos sucessivamente, sem que o autor se preocupe em explicitar, por meio de recursos coesivos adequados, o nexos lógico que, supostamente pelo menos, deveria existir entre eles. Essa descontinuidade que se manifesta na superfície textual corresponde, no plano conceitual-cognitivo (coerência), a uma ruptura entre as idéias expressas nos vários parágrafos. Nesse sentido, a redação mais parece produto de livre associação de idéias do que um todo significativo em que é possível reconhecer, com clareza, a intenção do autor.

Em outras palavras: o leitor não consegue recuperar as articulações entre os fatos e conceitos aludidos de modo a estabelecer um sentido para o texto. Ao término da leitura tem-se a nítida impressão de que o autor "não disse coisa com coisa". Que relação há, por exemplo, entre o 1º parágrafo e os demais? Se o autor inicia seu texto definindo liberdade como capacidade de fazer o bem, era de se esperar que ele retomasse tal definição e a discutisse, apresentando argumentos fidedignos, adequados e relevantes que a elucidassem e comprovassem. Entretanto, nada disso é feito nos parágrafos subsequentes: "as noções confusas"

(liberdade, libertinagem, capacidade de fazer o bem) não são delimitadas e esclarecidas; a idéia lançada é simplesmente esquecida. Parece que apenas o 4º parágrafo mantém uma certa relação, ainda que remota, com o final do 3º. Nos demais casos, as idéias são simplesmente jogadas no papel sem que se estabeleça qualquer vínculo entre elas.

Essas lacunas e rupturas na tessitura do raciocínio, que se manifestam no plano lingüístico (coesão) pela ausência de partículas de transição entre os parágrafos, comprometem a coerência interna do texto, uma vez que as idéias não estão relacionadas de modo a estabelecer alguma forma de unidade. Mas as incoerências não param por aí; elas se manifestam também externamente: muitas afirmações feitas pelo autor contrariam a expectativa do leitor fundada sobre o conhecimento do mundo real. Por exemplo, é difícil - senão impossível - imaginar uma criança que aos sete anos de idade estivesse preocupada com questões relacionadas à independência econômica e à liberdade de ir-e-vir. Tais preocupações são próprias de adolescentes e adultos, não de crianças, pelo menos não de crianças normais. Portanto, a afirmação do autor, expressa no início no 3º parágrafo, não condiz com a realidade dos fatos.

Em suma: o texto apresenta incoerências internas e externas. Estas, sobretudo, vão interferir diretamente na possibilidade de se estabelecer uma relação entre sujeitos: como é possível obter a adesão do interlocutor se as "provas" arroladas contrariam suas expectativas e experiências? Aliás, como atuar sobre o outro se não há nem mesmo uma tese, um ponto de vista, claramente expresso no texto?

Tais questões revelam, em última análise, a inconsistência e a fragilidade do discurso do autor como forma de argumentação. Trata-se, na verdade, de uma linguagem extremamente vaga e genérica (observe-se o uso freqüente de pronomes indefinidos - alguém, ninguém, todas, certa - e da expressão adverbial muitas vezes, que denotam imprecisão) e, portanto, desprovida de uma elaboração pessoal que resulte de reflexão sobre o tema proposto ou de posicionamento crítico diante da realidade.

Ora, a presença no texto de frases feitas, de grande impacto: "liberdade não é libertinagem"; de "noções confusas" não delimitadas, como as já citadas liberdade, libertinagem e capacidade de fazer o bem ou ainda ser feliz, ser auto-suficiente (4º parágrafo); de opiniões gratuitas e generalizações apressadas, que se manifestam em todo o 3º parágrafo; e até mesmo de comentários ingênuos e simplistas, que beiram o romantismo piegas (2º parágrafo), revelam o recurso a "estratégias de preenchimento" em substituição ao esforço de uma construção pessoal sobre o assunto enfocado. Dessa forma, não há pontos de vista a defender nem mesmo nexos a explicitar entre os fatos e conceitos mencionados. Basta simular que se disse alguma coisa, ainda que, de fato, nada se diga. Foi o que o autor do texto acima fez, provavelmente apenas para cumprir uma tarefa escolar.

É nesse sentido que se pode afirmar, com base em PÉCORA (1983:80-1), que o aluno/autor em questão simplesmente renunciou a qualquer ação de linguagem capaz de inaugurar a sua presença, preferindo fazer uso de "relações-balão que vão

enchendo de ar o corpo do texto (...) ao mesmo tempo que suspendem a produção de argumentos". Em síntese: não há, na dissertação (?) examinada, idéias consistentes e articuladas que representem "uma forma especial de ação intersubjetiva", como quer PÉCORA, mas apenas uma coleção de lugares-comuns e opiniões infundadas, remota e artificialmente relacionáveis entre si e com o tema proposto, que nada acrescentam ao leitor.

Um último comentário: o texto não apresenta falhas graves quanto à correção gramatical (se reduzirmos esta a questões estritamente formais, excluindo até mesmo aspectos semânticos). O problema maior está no uso deficiente da pontuação, que se reflete, basicamente, na estruturação do 3º parágrafo: trata-se, na verdade, de um único período - extenso e complexo - em que as idéias vão se amontoando, separadas sobretudo por vírgulas (há alguns poucos conectivos: mas, porque, etc).

Feita a análise do texto, que ilustra muito bem a situação geral do corpus, cabe esclarecer que as questões examinadas nesta seção serviram de subsídio para que eu estabelecesse os aspectos teóricos que seriam discutidos com os alunos e os problemas que seriam mais diretamente enfocados em seus textos, no processo de autocorreção e auto-avaliação a ser iniciado.

As noções de estruturação formal, de argumentação, de coesão e de coerência aqui abordadas, bem como as razões apresentadas para justificar as decisões tomadas e as atividades desenvolvidas, integram o amplo quadro de convicções por mim

assumidas na época da realização da experiência. Conforme já dito, tais convicções, que resultam de diferentes fontes, serão retomadas e avaliadas com "olhos de hoje", no último capítulo deste trabalho.

As observações feitas no parágrafo anterior também se aplicam às idéias expostas no relato da experiência, a seguir.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE SEUS RESULTADOS

4.1. Fase preparatória

No 2º semestre de 1987, que foi o período estabelecido pela Delegacia Regional do MEC para a realização da experiência discriminada no projeto a ela encaminhado, minha primeira providência foi discutir a proposta de trabalho com os alunos de Filosofia, com o intuito de conscientizá-los sobre a seriedade e a importância de atividades como a auto-avaliação e a autocorreção, para que eles não as encarassem simplesmente como mais uma tarefa compulsória a ser cumprida. No fundo, o que eu pretendia com essa discussão era prepará-los para a assunção de uma nova função: a de se tornarem co-responsáveis por um processo que, antes, era considerado prerrogativa exclusiva e intransferível do professor: o de corrigir e avaliar. Nesse sentido, também o meu papel sofreria alterações substanciais: de autoridade imposta e impositiva eu passaria a ser orientadora ou mediadora de um trabalho que caberia a eles realizar. Isso significaria, portanto, a diluição de minha autoridade de professora num processo que exigiria a participação e a colaboração de todos.

Passado esse primeiro momento de preparação e conscientização, procedi à divisão da turma, que contava na época com 57 alunos, em nove grupos constituídos de seis elementos em média, sendo um deles monitor.

Os monitores foram selecionados entre os alunos que mais se destacaram na disciplina Língua Portuguesa I e que, portanto, já possuíam um bom domínio da expressão escrita. Suas funções principais eram servir de contato entre o grupo e a professora e auxiliar os colegas mais fracos na correção de exercícios, na análise e reformulação de textos. Minha estratégia, nesse caso, era simples: na impossibilidade de orientar pessoalmente 57 alunos, eu orientava os nove monitores que, por sua vez, se encarregavam de orientar seus colegas de grupo.

Uma outra providência que tomei foi a de fazer, com a turma, um levantamento de assuntos de seu interesse, que seriam utilizados como temas de redação durante o semestre. Conforme decisão anterior, esses assuntos deveriam ser vinculados à realidade circundante, para que os alunos se sentissem mais preparados para escrever, já que não seria necessário qualquer tipo de pesquisa ou de conhecimento especializado, e mais à vontade para expor suas opiniões. Contudo, deixei claro que os textos produzidos deveriam pautar-se pelas características dos trabalhos científicos arroladas anteriormente, ou seja, rigor formal; organização e hierarquização das idéias, bem como a explicitação do seu encadeamento lógico, em busca de unidade, coerência, clareza e objetividade; argumentação sólida e convincente; e, na medida do possível, uma vez que não privilegiaríamos este aspecto em nosso trabalho, correção gramatical. A partir dessas características, estabelecemos, pois, o "perfil" de texto que orientaria nossas atividades.

Quanto aos assuntos sobre os quais gostariam de escrever, os alunos selecionaram os seguintes: efeitos do progresso sobre a natureza, evolução da mulher na sociedade, celibato, prostituição, violência urbana, êxodo rural, diferentes formas de lazer, aborto, meios de comunicação de massa, consumo de tóxicos pelos jovens e poluição nas grandes cidades.

Ao delegar aos alunos a responsabilidade pela definição dos assuntos a serem utilizados como temas de redação durante o semestre, eu pretendia não apenas evitar que eles se defrontassem com assuntos sobre os quais nada tinham ou nada queriam dizer, o que em geral acontece quando é o professor que determina o(s) tema(s) e o(s) impõe aos alunos, à revelia dos objetivos e interesses que estes possam ter, mas sobretudo mostrar-lhes, por meio de ações efetivas, que, dali para frente, eles seriam cada vez mais chamados a opinar e a tomar decisões no que se refere ao trabalho que nos propúnhamos realizar em conjunto.

Finalmente, ainda nessa fase preparatória, elaborei apostilas (vide Anexo III) contendo aspectos teóricos que seriam abordados com os alunos durante o semestre, em função dos problemas detectados em suas redações (isto é, problemas de estruturação formal, de argumentação, de coesão e coerência). Tais apostilas, que geralmente incluíam exercícios, enfocavam os seguintes assuntos:

a) Qualidades do parágrafo e da frase em geral: apostila adaptada de GARCIA (1980:253-79), que enfatizava a unidade e a coerência como características essenciais de um bom parágrafo dissertativo. No âmbito da coerência, destacava a ordenação das idéias e o uso

adequado dos mecanismos de coesão (partículas de transição e palavras de referência).

b) Estrutura do parágrafo: trabalho adaptado de SOARES & CAMPOS (1978:45-84), que discorria sobre delimitação do assunto, fixação do objetivo, elaboração da frase-núcleo (introdução) e formulação do desenvolvimento e da conclusão.

c) Texto dissertativo: apostila adaptada de STARLING et alii (1978:100-8), que enfocava o planejamento, a disposição e a realização de um texto dissertativo, destacando a seleção e a ordenação lógica das idéias, bem como sua estruturação formal em introdução, desenvolvimento e conclusão.

d) Formas de ordenação no desenvolvimento da redação: trabalho adaptado de SOARES & CAMPOS (1978:88-167), que focalizava, através de exemplos ilustrativos, os vários recursos dissertativos que poderiam ser utilizados no desdobramento de um tema, como o contraste, a enumeração, a explicitação (definição, analogia e exemplificação), a ordenação por tempo, por espaço, e por consequência.

e) Análise de argumentos: apresentação de exemplos, colhidos em redações de alunos por COSTA VAL et alii (1985:31-44), cuja análise permitiria a discussão dos seguintes assuntos: validade das declarações, adequação e relevância dos argumentos, recurso a "noções confusas", "provas morais" e lugares-comuns, legibilidade e logicidade, assuntos esses que são abordados pelas autoras em seu texto.

A questão da argumentação foi complementada com um esquema, apresentado em transparência e discutido com os alunos, que, com base em GARCIA (1980: 370-81), tratava dos tipos de

argumentação (formal e informal) e da distinção estabelecida entre dissertação e argumentação.

Essas apostilas, depois de lidas previamente pelos alunos, eram analisadas e discutidas em sala de aula. Também os exercícios eram feitos em casa e corrigidos pelos próprios alunos durante as aulas de Português. Tais exercícios iam do tipo mais simples, como preencher lacunas com o conectivo adequado, até o mais complexo, como elaborar um parágrafo dissertativo, atendendo à delimitação do assunto e ao objetivo propostos.

A discussão das apostilas e a correção dos exercícios caminhavam paralelamente com a produção e a reformulação de textos, dentro dos princípios de autocorreção e auto-avaliação.

4.2. Descrição da experiência

A execução do projeto apresentado à equipe coordenadora da Delegacia Regional do MEC foi efetivamente iniciada em meados de agosto, desdobrando-se em quatro etapas sucessivas e integradas. Tais etapas consistiram em:

- a) trabalho em grupo de correção/reformulação dos mesmos textos;
- b) trabalho em grupo de levantamento de problemas e correção/reformulação de textos distintos sobre um mesmo assunto;
- c) trabalho em duplas de levantamento de problemas e correção/reformulação de diferentes textos sobre diferentes assuntos;
- d) trabalho individual de comparação do texto feito no início do ano letivo (fevereiro/87) e um outro texto, com o mesmo tema,

produzido em meados de novembro/87 (término da experiência e do 2º semestre letivo).

Essas etapas foram acompanhadas de atividades de reflexão sobre o processo e de auto-avaliação dos alunos, conforme se verá na descrição detalhada de cada uma delas.

a) Primeira etapa

Nesta primeira fase, escolhi dois textos, entre os produzidos no início do ano letivo, que focalizavam o mesmo tema: o sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes (vide Anexo IV). Esses textos foram mimeografados e distribuídos para todos os alunos, que os leram individualmente, tentando detectar suas falhas, sobretudo quanto à estruturação formal, quanto à coesão e à coerência e quanto à consistência de argumentação. Para tanto, eles se orientaram pelo "perfil" de texto dissertativo previamente estabelecido.

Depois, em conjunto, listamos, no quadro-negro, os problemas mais relevantes levantados para cada um dos textos. Diante da falta de costume dos alunos de realizar atividades desse tipo, pois normalmente detectar e corrigir erros são incumbências apenas do professor, muitas vezes era necessário que eu os instigasse com perguntas para "arrancar" suas opiniões sobre o material analisado.

Feito esse levantamento inicial, os alunos se reuniram em grupos para reescrever os dois textos, em função dos problemas detectados. Cada grupo me entregou um primeiro rascunho, que

analisei e devolvi com comentários tipo "dicas" sobre o que, na minha opinião, ainda precisava ser alterado nos dois textos.

Orientados pelas minhas "dicas", os grupos refizeram o trabalho e me entregaram a versão final.

Essas "dicas" ou observações que eu fazia nos textos dos alunos visavam, em linhas gerais, a uma maior clareza, organização e articulação das idéias, bem como a uma melhor adequação dos argumentos à tese defendida pelo autor. Nesse sentido, talvez seja possível agrupá-las e classificá-las, estabelecendo uma espécie de tipologia, como a seguinte:

1. "Dicas" relativas à estruturação formal

Exemplos: . Introdução inexistente: a proposta do autor não é explicitada.

. Conclusão desligada do corpo do texto.

. Introdução não condizente com o desenvolvimento: a idéia apresentada não é retomada e discutida.

. Final do texto em aberto: faltou conclusão.

. Texto mal estruturado: não dá para distinguir introdução, desenvolvimento e conclusão.

2. "Dicas" relativas à coesão e à coerência

Exemplos: . Uso inadequado do conectivo.

. Falta de transição/ligação entre os parágrafos/idéias.

. Ambigüidade: dificuldade de recuperação do antecedente a que se refere o pronome.

. Idéias soltas, sem ligação aparente.

. Desorganização das idéias: não há convergência para

um ponto comum.

- . Idéias contraditórias.
- . Incoerência: o argumento apresentado não condiz com a realidade dos fatos.

3. "Dicas" relativas à argumentação

- Exemplos:
- . Argumentos frágeis e irrelevantes para sustentar a posição do autor.
 - . Argumentação inconsistente: os fatos apresentados não comprovam a tese.
 - . Argumento deslocado, sem relação com os demais.
 - . Generalização apressada e preconceituosa que compromete a argumentação.
 - . Uso de "noções confusas", sem a devida explicitação.
 - . Ausência de reflexão: recurso a estereótipos e frases feitas.

É lógico que, a exemplo das questões a que se referem, essas "dicas" não podem ser classificadas de forma estanque: elas, em geral, se inter-relacionam. Assim, dizer que a introdução não condiz com o desenvolvimento, pois a idéia lançada naquela não é retomada nem discutida neste, significa que, além de um problema de estruturação formal (ruptura entre as partes do texto), há também problemas de coesão, de coerência e de argumentação: ausência de ligação/transição entre as idéias, ou seja, entre a tese, lançada na introdução, e os argumentos (fatos, conceitos, exemplos) que deveriam fundamentá-la.

Nesta primeira etapa, acompanhei a atividade dos alunos passo a passo, tentando dar-lhes feedback constante, analisando cada dificuldade que surgia e buscando, junto com o

grupo, as soluções possíveis sem, entretanto, impor minhas idéias.

Terminada a reestruturação dos textos, os alunos foram convidados a opinar oralmente sobre o trabalho realizado, avaliando, ao mesmo tempo, tanto a sua quanto a minha atuação. Não é preciso dizer que, mais uma vez, a falta de hábito contribuiu para que poucos falassem e muitos se omitissem.

Isso vai ao encontro das considerações de PERNALETE (1977) que, ao propor uma forma de avaliação mais justa em que os alunos tivessem participação ativa, constata, no entanto, que *"avaliar de outra maneira não será fácil, pois o 'exame opressor' se fixou na mente do aluno por muitos anos e é realmente um trabalho imenso mudar a atitude de rejeição à avaliação, etapa que devia ser cumprida, de maneira normal, como algo tão cotidiano como qualquer outra sessão de trabalho"*. Em outras palavras: como, em geral, avaliação se tornou sinônimo de prova e, conseqüentemente, de nota, sendo ambas atribuições exclusivas do professor, o aluno passou não apenas a rejeitar a avaliação, já que, nessa perspectiva, ela se torna a grande responsável pelos seus fracassos na escola, como também a considerar-se completamente alheio a esse processo. De modo que, quando chamado a opinar, sua tendência natural é a de sentir pouco à vontade, o que, freqüentemente, o leva a tentar se esquivar por meio do silêncio. Acredito ter sido exatamente isso o que ocorreu com a turma de Filosofia. Contudo, a experiência foi válida como um primeiro passo em direção a uma nova forma de avaliação em que o aluno tem, de fato, vez e voz.

Finalmente, a título de ilustração, apresentarei a reestruturação feita por dois grupos distintos a partir de um dos textos propostos para esta etapa. Os textos, as reformulações e as análises críticas utilizados para ilustrar esta e as demais fases da experiência serão transcritos na íntegra, isto é, tal como foram produzidos originalmente pelos alunos.

Texto

As causas do sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes

Os filmes hoje contrasta com a realidade, crua e nua dos acontecimentos massacrantes de vidas perdidas.

Os cineastras procuram assim levar ao público nos filmes de violência e catástrofes, como o filme "Rambo", o dia a dia conflitivo das pessoas e da sociedade mostrando todos os roubos, assaltos e guerras..., e por curiosidade ou por necessidade de ver aquilo que tanto grita na mente, mas que não satisfaz tem que ir ao cinema e isto leva o grande sucesso nas bilheterias.

O público apenas não se satisfaz, vendo os jornais, revistas noticiários ou mesmo presenciado nas ruas o mal de nossas cidades grandes, eles precisam de alguma coisa chocante, arretilante como os filmes de guerras e violência, seja qual for o tipo de violência, não importa assim mesmo o público procura os cinemas, assim satisfaz o seu desejo.

Eu vejo como também umas das causas que o público vai aos cinemas em busca de filmes de violência e catástrofes é o grande número de cartazes nos cinemas de filmes pornográficos, sujos até em excesso, e isto leva o público em vez deste tipo de filme procura os de violência.

E com isso estes tipos de filmes ganha grandes números de público e leva ao sucesso de bilheterias.

O povo busca no seu instinto humano aquilo que na sua vida presente ele esteja vivendo ou participando, seja o centro de tudo ou apenas um espectador.

Problemas levantados, em conjunto, pela turma:

- Incoerência do 1º parágrafo: não condiz com o que segue:
 - . uso inadequado de itens lexicais: contrasta em lugar de espelham, retratam;
 - . uso de expressões de efeito, mas desprovidas de sentido para o leitor: " acontecimentos massacrantes de vidas perdidas";
 - . ausência de uma frase-núcleo, clara e adequada, que oriente o leitor quanto ao posicionamento assumido pelo autor diante do tema;
- Ambigüidade no final do 2º parágrafo: impossibilidade de recuperação, na superfície textual, do sujeito a que se referem o verbo ver e a locução tem que ir;
- Argumentação redundante e fragmentada:
 - . o 2º parágrafo (final), o 3º e o 6º abordam basicamente a mesma questão: satisfação do "instinto mórbido" (1ª causa);
 - . o 5º parágrafo é uma repetição do que se disse no início do 4º;
- Falta de clareza na exposição da 2ª causa: não dá para perceber, com nitidez, por que os filmes pornográficos contribuem para o sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes;
- Ausência de uma conclusão, já que o último parágrafo (6º) representa mais uma retomada da 1ª causa do que um "fecho" para o texto;
- Períodos caudalosos e mal estruturados em que as orações se "amontoam", separadas basicamente por vírgulas;

- Problemas de correção gramatical (erros de concordância, de ortografia, etc).

Reestruturação dos grupos (versão final)

Grupo 1

As causas do sucesso de bilheteria de filmes de violência e catástrofes

A sociedade moderna faz com que os homens valorizem, de forma excessiva, os filmes de violência e catástrofes.

Filmes tipo "Rambo" mostram o dia-a-dia conflitivo das pessoas: roubos, assaltos, guerras. Uma vez que não ficam satisfeitas presenciando o mal nas ruas de nossas cidades ou vendo jornais, revistas e noticiários, as pessoas buscam algo mais chocante e horripilante como os filmes de violência e catástrofes.

Um outro fator que leva as pessoas a assistirem a estes filmes é a falta de opção. Veja bem: a maioria dos cartazes em nossos cinemas anunciam filmes pornográficos e/ou de violência. Porém, a prática mostra um certo direcionamento do público em relação aos segundos, porque os primeiros são sujos em excesso.

Logo, este condicionamento que nos é imposto pelo mundo moderno, faz com que filmes de violência e catástrofe alcancem grande êxito de público.

Grupo 2

As causas do sucesso de bilheteria de filmes de violência e catástrofes

Os filmes, hoje, procuram espelhar a realidade crua e nua do cotidiano, estabelecendo através de seus enredos, um paralelo com os acontecimentos massacrantes que envolvem a sociedade.

Esses filmes, por serem muito procurados, garantem uma grande rentabilidade aos produtores que, por sua vez, buscam oferecer ao público, cenas de violência e catástrofes, como, por exemplo: o dia-a-dia conflitivo das pessoas mesclados por roubos, assaltos, guerras, etc.

Tentando estabelecer as causas que dão origem ao sucesso de bilheteria dessas obras cinematográficas, poderíamos citar dois fatores: a falta de opção do público e, no plano psicológico, o chamado instinto mórbido.

Quanto à falta de opção, observa-se que devido à baixa qualidade da produção artística atual, os espectadores ficam sujeitos a uma grande quantidade de filmes pornográficos e violentos, fator que os leva a "optar" pelo segundo.

No que se refere à outra hipótese, verificaremos que o espectador tem necessidade de satisfazer uma curiosidade própria, pois traz em seu íntimo, marcas da violência vivida cotidianamente no meio social.

Sendo assim, concluímos que ambos os fatores justificam o sucesso desses filmes, pois, caso contrário, a grande receptividade a qual estão sujeitos nos seria inexplicável.

Em ambos os casos, é possível perceber que os textos reescritos ganharam em unidade, coerência e clareza. Houve melhor organização e articulação das idéias; maior precisão e objetividade na exposição dos fatos, com a eliminação das imprecisões, ambigüidades e redundâncias; melhor estruturação formal, com partes bem definidas e relacionadas; e, além disso, maior correção gramatical. Faltou talvez um posicionamento mais crítico dos grupos no que se refere aos argumentos utilizados pelo autor do texto inicial: as duas causas apontadas para explicar o sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes. A meu ver, a segunda causa - a falta de opção do público em vista do grande número de filmes pornográficos exibidos em nossos cinemas - não é suficientemente relevante para sustentar a tese apresentada. A manutenção desse argumento - quando haveria outros melhores - nos textos reestruturados pode, entretanto, ser explicada em função da preocupação que ambos os grupos tiveram em não alterar o conteúdo básico do texto original, respeitando, dessa forma, o pensamento do autor¹³.

b) Segunda etapa

Com o intuito de tornar nossas aulas mais dinâmicas e estimular uma participação mais ativa dos alunos, decidi adotar a discussão ou debate de assuntos polêmicos como atividade preparatória para a redação. O que me levou a tal decisão foi principalmente a crença de que a discussão ofereceria a cada um a oportunidade de examinar as idéias que já possuía sobre o assunto em foco, bem como de obter novas idéias através da interação com os demais participantes.

A técnica de discussão utilizada foi a seguinte: uma vez selecionado o assunto e definido o ponto de vista sob o qual ele seria focado, a turma era dividida em dois grupos (A e B). Caberia ao primeiro atacar e ao segundo, defender o ponto de vista proposto. Assim, cada argumento apresentado por um dos grupos deveria ser rebatido por um contra-argumento mais forte. Os argumentos e contra-argumentos apresentados iam sendo anotados no quadro-negro por dois alunos, enquanto um terceiro, previamente escolhido, servia como mediador do debate, que durava, em média, 30 minutos para não se tornar cansativo ou improdutivo por falta de idéias. Finalmente, os argumentos expostos no quadro-negro eram julgados pela turma, levando-se em conta os critérios de autenticidade, fidedignidade, adequação, relevância e originalidade (entendida como ausência de fórmulas padronizadas e chavões). Era, então, considerado vencedor o grupo cujos argumentos tinham sido mais consistentes com a posição assumida.

É importante esclarecer que os alunos eram distribuídos nos dois grupos aleatoriamente, isto é, sem que se levassem em conta suas convicções pessoais. Isso era feito exatamente para que eles se acostumassem a considerar sempre os dois (ou mais) lados da questão, antes de selecionarem, entre os fatos, exemplos e dados disponíveis, aqueles que poderiam servir de argumentos sólidos e relevantes para a tese que queriam defender.

O princípio subjacente, nesse caso, era o de que, além de ver com os próprios olhos, é preciso saber enxergar com os olhos dos outros, ou seja, na construção de uma argumentação é sempre importante prever os movimentos do(s) outro(s): suas possíveis objeções, seus contra-argumentos, etc., para só então montar a estratégia discursiva. Tal princípio, como se vê, inspira-se na questão, levantada por PERELMAN (1987), da importância do auditório (interlocutor) na organização de uma argumentação que se pretenda eficaz.

Após o debate, os alunos faziam uma redação sobre o tema focado, sendo livres para assumir a posição que quisessem e para usar ou não os argumentos arrolados no quadro-negro. Alguns, inclusive, preferiam não tomar partido, abordando, ao mesmo tempo, os prós e contras da questão. As redações eram feitas em casa, para que os alunos tivessem mais tempo disponível para refletir, planejar, escrever e até mesmo para pesquisar sobre o assunto, se assim desejassem.

Nesta segunda fase, os grupos começaram a trabalhar com textos distintos sobre um mesmo assunto. Aproveitando o

material produzido em casa pelos alunos, a partir do debate em sala de aula, eu "escolhia" aleatoriamente um texto para cada grupo, texto esse que deveria ser analisado, com base no roteiro reproduzido abaixo, e, se necessário, reescrito.

Roteiro para análise das redações

I. Observe:

1. Se o título está condizente com o conteúdo.
2. Se há um objetivo que orienta a redação e se ele está claramente expresso através do tópico frasal.
3. Se há introdução, desenvolvimento e conclusão bem determinados e se há encadeamento lógico entre essas partes.
4. Se os argumentos utilizados são adequados e relevantes para o tema escolhido.
5. Se há transição oracional e sentencial adequada.
6. Que tipos de recursos dissertativos foram empregados.
7. Se o autor foi criativo, original; se usou frases feitas, clichês, estereótipos.
8. Se houve uso adequado da língua padrão.

II. Tendo em vista sanar os problemas detectados, reescreva o texto.

Como é possível perceber, o roteiro incluía basicamente questões relacionadas aos problemas arrolados no diagnóstico que fiz, com base nas redações escritas pelos alunos no início do ano letivo. Havia, assim, questões sobre estruturação formal, considerando se era possível identificar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; coesão textual, considerando se as partículas de transição e as palavras de

referência tinham sido adequadamente empregadas, contribuindo para a coerência e a clareza do texto como um todo; e argumentação, considerando a pertinência e a relevância dos fatos apresentados para fundamentar a tese defendida pelo autor. Embora não estivéssemos privilegiando, em nosso trabalho, nem o uso correto do dialeto padrão nem a importância da escolha do título, como uma espécie de "condensação semântica da dissertação" (SCHMIDT, 1978: 177), tais questões também foram propostas, uma vez que freqüentemente chamavam a atenção dos alunos em sua análise de redações¹⁴.

A função maior desse roteiro era servir de parâmetro para a análise dos textos, permitindo que os alunos fossem aos poucos "construindo" uma norma textual (aqui entendida como consenso, como aquilo que é corrente, costumeiro, não como prescrição) que eles passariam a utilizar na produção de seus próprios textos. Ora, diferentemente da norma lingüística que se utiliza de um padrão de raciocínio bivalente (certo/errado, verdadeiro/falso), a norma textual parte de uma lógica que opera com o possível, ou seja, com uma variedade de valores, de regularidades (não de regras ou normas tomadas no sentido prescritivo). Assim, as questões incluídas no roteiro apontavam para as regularidades que faziam com que um texto dissertativo pudesse ser considerado bom (isto é, bem estruturado, coeso, coerente, bem fundamentado e dotado de um grau razoável de informatividade) por um leitor normal.

A interiorização pelos alunos desses valores e regularidades como parâmetro para a análise de textos visava, por outro lado, desmitificar uma crença comumente difundida na escola

(e fora dela): a de que existe um jeito certo de escrever, um jeito certo de interpretar a realidade, o que implica, por seu turno, que há jeitos errados de fazer tanto uma coisa quanto a outra, dicotomia essa que, em termos lingüísticos, só pode ser entendida no contexto de uma definição de língua como código.

Ora, dominar os mecanismos específicos da produção do discurso escrito não implica acreditar em modelos fixos e estanques, em receitas e fórmulas prontas, que correspondam a uma única possibilidade correta ou aceitável de escrever, pois isso negaria o "*princípio de multiplicidade*" que, na opinião de ORLANDI (1983), é inerente à linguagem. Implica, isto sim, saber que, entre a fixidez, a rigidez e a completa liberdade sem margens, há, na construção histórica de conhecimentos compartilhados, configurações textuais mais ou menos consensuais que são relevantes para determinar se um texto é realmente um texto: um todo significativo (e um não amontoado de frases). O que há, portanto, no caso dos textos, são tendências e regularidades, não regras preditivas e prescritivas.

Enfim, o uso do roteiro pelos alunos serviria como uma espécie de orientação para a realização de uma tarefa bem mais complexa do que aquela realizada na primeira etapa: agora caberia a cada grupo não apenas reformular o texto, como também proceder ao levantamento de problemas, o que anteriormente havia sido feito por todos os grupos em conjunto.

Apesar de estar consciente de que o grau de dificuldade havia aumentado sensivelmente nesta fase, decidi ficar na retaguarda, interferindo o menos possível na atividade

dos grupos, para que os alunos fossem aos poucos ganhando confiança em si próprios e no seu saber lingüístico. Entretanto, face à sua inexperiência em trabalhos de correção, era comum que muitos me procurassem em busca de apoio ou sugestão. Era como se a palavra final ainda tivesse que ser da autoridade máxima em sala de aula, ou seja, da professora de Português. Na verdade, essas atitudes revelavam resquícios do sistema tradicional de correção adotado pela escola, do qual, em regra, os alunos são sumariamente excluídos.. Daí sua dificuldade em realizar tarefas como as que eu lhes havia proposto.

Também nesta etapa, cada grupo me encaminhava um primeiro rascunho, que eu analisava e devolvia com comentários e sugestões. Só então era elaborada a versão final e definitiva, que os alunos me entregavam juntamente com o texto original e sua análise crítica. Assim, eu podia acompanhar os diferentes estágios do processo.

Esse tipo de trabalho, que envolve o debate como preparação para a escrita, foi realizado com dois temas - celibato e prostituição - sendo também avaliado oralmente pelos alunos. Desta vez, ao contrário da primeira, houve uma participação mais efetiva da turma, que expôs dificuldades e analisou prós e contras, manifestando seu pensamento de forma mais madura e consciente.

Para ilustrar as atividades desenvolvidas nesta etapa, apresentarei, a seguir, dois exemplos de reformulação de textos distintos sobre o tema prostituição, que foi discutido em sala de aula com a utilização da técnica aqui descrita.

Grupo 1Texto original**Argumento contra a prostituição**

A prostituição é fruto da dupla moral que regula o comportamento (pensamento) de homens e mulheres em nossa sociedade.

As mulheres desde pequenas são condicionadas ao casamento e a se reproduzir. Elas tem sua sexualidade reprimida. Cujas os homens não tem sua sexualidade refreada.

Voltando a moral, quero dizer que a burguesia também é responsável pela fábrica de prostituição e marginaliza as suas vítimas. Por exemplo, no Brasil Colonial e no Brasil Imperial caracterizava-se nas famílias de alto nível social, como moral de privilégio e machista. Hoje a moral burguesa, além disso causa consigo as exigências impostas por uma sociedade competitiva e consumista.

A sociedade com sua moral de propriedade individualista leva cada um dos sexos a utilizar outro como simples instrumento de prazer.

Quando a estrutura aceitar a mulher penetrar nos diversos setores de trabalhos produtivos, vai-se forjando a nova mulher.

Apesar de tudo a prostituta é capaz de ser generosa e solidária com suas companheiras de miséria.

Finalizando digo que no momento que a mulher se prostituir ela está-se escravizando sua liberdade perante a sociedade seja profissionalmente ou moralmente. Tornando objeto nas mãos dos homens. E com isso quem se aproveita é a estrutura monopolizadora para crescer as custas de seres humanos perante Deus e os homens.

Reformulação proposta

* Na introdução o autor usa termos ambíguos, por exemplo: a prostituição é fruto da dupla moral...

- Sugerimos a seguinte formulação para a introdução: A prostituição é fruto de uma moralidade que regula o comportamento de homens e mulheres em nossa sociedade.

* O 1º parágrafo do desenvolvimento reelaboraríamos da seguinte maneira: As mulheres desde pequenas são condicionadas ao casamento, a se reproduzir e têm sua sexualidade refreada, fato este que não acontece com os homens.

- O 2º parágrafo do desenvolvimento é muito confuso, parece que o autor não teve e nem tentou uma coerência na sua elaboração. Por isso sugerimos a seguinte elaboração: A sociedade burguesa, competitiva, consumista e utilitarista contribui para que haja prostituição, porém impõe certas

exigências que marginalizam as prostitutas, desconsiderando suas qualidades particulares.

- Deixamos fora o 3º parágrafo do desenvolvimento por acharmos que já esteja incluído no 2º.

- Os dois últimos parágrafos do desenvolvimento não têm nenhuma ligação com a introdução, nem com o resto do desenvolvimento e muito menos com a conclusão. Por isso achamos por bem deixá-los fora.

* A conclusão é uma construção totalmente caótica. A impressão que se tem é que o autor colocou qualquer coisa para terminar sua argumentação. Sugerimos a seguinte conclusão: Levando em consideração que a mulher tem a sua sexualidade reprimida e que a sociedade burguesa ao mesmo tempo que favorece a prostituição, rejeita-a, concluímos: pela prostituição a mulher é escravizada ou se deixa escravizar, principalmente no tocante a liberdade e isso, na sociedade moderna, é a essência do ser humano.

Problemas detectados

* O título não cobre todo o texto. O grupo concluiu que a argumentação do autor, de certa forma, justifica a prostituição, portanto, não é uma argumentação contra a mesma.

* Não conseguimos localizar uma frase-núcleo que indicasse a posição assumida pelo autor de forma clara e inequívoca.

* Quanto a coerência e coesão - ligação entre as partes do texto

- não existe. Enquanto os estudantes não se conscientizarem da importância do aprender para a vida e não para a nota vai ser difícil um progresso.

* Quanto ao uso da linguagem padrão. Parágrafos estruturados de forma deficiente, por exemplo: "Quando a estrutura aceitar a mulher penetrar nos diversos setores de trabalhos produtivos, vai-se forjando a nova mulher."

- Que estrutura?

- A mulher se prostitui por que não tem os mesmos empregos que os homens?

- E os homens que se prostituem?

Grupo 2

Texto original

Prostituição

A prostituição está aumentando em escala alarmante em nossos dias.

Por um lado há pessoas que se prostituem por uma necessidade, pois não vêm outra solução para sua sobrevivência, por outro lado, há aquelas que se prostituem simplesmente como um "passatempo".

Mas, é bom ficar bem claro que o abuso das drogas vem sendo uma das conseqüências da prostituição. E com as drogas surgem as doenças venéreas, acompanhada da temível "AIDS".

A prostituição também não se justifica como meio de sobrevivência, visto que há várias alternativas de se trabalhar e se manter.

Portanto não se justifica a prostituição em hipótese alguma, porque ela sendo praticada, estaria colocando em risco a vida de cada pessoa.

Problemas detectados

- * A introdução não expressa claramente a idéia do autor e nem a frase-núcleo;
- * O desenvolvimento não condiz com a frase-núcleo, pois não há ligação entre a introdução e o desenvolvimento;
- * A conclusão não condiz com o texto;
- * Os argumentos não têm validade, pois são colocados sem fundamentos;
- * Não há ligação entre introdução, desenvolvimento e conclusão;
- * As palavras de transição não foram bem usadas. Ex.: por um lado, por outro lado,...
- * Não seguiu os passos da contra-argumentação.

Reformulação proposta

A prostituição

A prostituição em nossa sociedade não é justificável em hipótese alguma.

Apesar de existirem muitas pessoas que se prostituem por necessidade, pois não vêem outra solução para a sua sobrevivência, isto não se justifica, porque existem várias alternativas de trabalho.

Também não se justifica como "passatempo", pois a prostituição leva ao abuso de drogas e ao aumento de doenças venéreas, colocando em risco a vida das pessoas.

Deste modo, vemos que a prostituição não é aconselhável, pois ela traz sérias conseqüências para a vida humana.

Em ambos os casos, a reformulação me parece nitidamente melhor que a redação original, sobretudo mais clara e coerente. O grupo 1 foi capaz de analisar o texto que lhe coube de forma bastante lúcida, preocupando-se em comentar cada problema detectado e em justificar cada alteração sugerida. A reestruturação, contudo, ficou prejudicada pela própria inconsistência do texto original, que mais parece uma mistura difusa de idéias do que um "argumento contra a prostituição", como indica o título.

Já no caso do grupo 2, a análise feita não é tão minuciosa quanto a do grupo 1: os problemas são listados de maneira simples e objetiva, mas a reformulação, de modo geral, se mostra condizente com o que foi proposto. Apenas o comentário referente à argumentação não foi observado na elaboração do novo texto: apesar de reconhecidamente sem validade por falta de fundamentação, os argumentos foram mantidos. Tal ocorrência se explica, mais uma vez, pela preocupação dos alunos com a fidelidade ao pensamento do autor. De qualquer maneira, apesar das dificuldades e limitações, o trabalho realizado nesta etapa foi satisfatório.

c) Terceira etapa

Nesta fase, a atividade de correção passou a ser feita em duplas. Os objetivos dessa mudança foram: 1) permitir que os alunos se movimentassem mais livremente em sala de aula, interagindo com os demais colegas que até então haviam pertencido a outros grupos; 2) levar cada aluno a refletir sobre seu próprio trabalho, considerando para tanto o ponto de vista do interlocutor.

Assim, o aluno trocava seu texto com o de um colega qualquer que escolhia. Cada um deles avaliava, então, o trabalho do outro, listando os pontos positivos e negativos, com base no roteiro de análise fornecido na etapa anterior. A seguir, os textos eram devolvidos a seus respectivos autores, que se encarregavam de reformulá-los se fosse necessário, levando em conta as observações e comentários anotados.

Um primeiro esboço era encaminhado ao colega que havia "corrigido" o texto original, para que ele verificasse se os problemas detectados haviam sido devidamente sanados. Essa segunda avaliação servia, então, de base para a reformulação final do texto, que os alunos me entregavam juntamente com a primeira versão e a análise crítica, para que me fosse possível acompanhar todo o processo.

Nesta etapa, embora menos freqüentemente, os alunos ainda buscavam minha ajuda, sobretudo quando se tratava de reescrever seu trabalho de acordo com as observações dos colegas, as quais, diga-se de passagem, eles nem sempre compreendiam muito bem. Quando isso ocorria, eu os aconselhava a procurar o colega em questão para uma troca de idéias sobre a "correção" proposta. Minha intenção, nesse caso, era interferir cada vez menos e delegar cada vez mais a tarefa de correção e avaliação para os alunos, até que eles chegassem efetivamente a corrigir e avaliar seus próprios textos, com o que eu teria atingido meu objetivo inicial.

À medida que o processo se desenvolvia, a atitude dos alunos também ia-se modificando. De um trabalho inicial mais voltado para o levantamento de erros de gramática, outro resquício do sistema tradicional de correção adotado pela escola, eles passaram a se preocupar mais com aspectos como unidade, clareza, coerência e precisão de idéias nas redações analisadas. Paralelamente, seus próprios textos ganharam em estruturação, em organização lógica e, sobretudo, em argumentação. Era como se, finalmente, eles tivessem tomado consciência da redação como forma de ação intersubjetiva. Isso talvez possa ser explicado

pelo fato de que agora aqueles alunos eram capazes de perceber o colega como um interlocutor real, a quem era possível dizer alguma coisa, com quem era possível interagir, já que as redações eram analisadas e discutidas entre eles. Nessa perspectiva, eu - enquanto professora - deixei de evocar a imagem de interlocutor privilegiado, a quem cabe sempre julgar e decidir, para me transformar em mera integrante do conjunto de virtuais destinatários do aluno na dinâmica da interlocução.

O trabalho de correção descrito acima foi realizado com três redações consecutivas que abordavam temas distintos, escolhidos livremente por cada aluno entre aqueles que foram listados no início do 2º semestre letivo (excetuando-se, naturalmente, os temas celibato e prostituição já utilizados). Isso quer dizer que, diferentemente da etapa anterior, em que toda a turma discorria sobre o mesmo assunto previamente selecionado e discutido, cabia agora a cada aluno fazer sua opção quanto ao que escrever.

As redações desta etapa também foram feitas em casa, de modo a permitir que os alunos dispusessem de maior tempo para refletir sobre cada assunto escolhido, ampliar seu conhecimento através da leitura e da pesquisa e até mesmo colher opiniões de outras pessoas, se assim desejassem.

Meu objetivo, ao dar aos alunos o direito de escolha do tema e ao permitir que eles escrevessem em casa, sem rigidez de horário, era contribuir para que suas condições de produção se tornassem as menos artificiais possíveis: eles abordariam assuntos de seu interesse, no momento que melhor lhes aprofundasse

e, além disso, teriam a oportunidade de pensar com calma e consultar outras fontes¹⁵. Como é possível perceber, trata-se de um processo mais natural: é assim que agimos no dia-a-dia quando queremos ou precisamos escrever algo.

No final desta etapa, os alunos, mais uma vez, discutiram as atividades desenvolvidas, seu desempenho e minha atuação, tentando destacar aspectos positivos e negativos.

A seguir, apresentarei dois exemplos de textos reescritos pelos próprios autores a partir de observações e comentários feitos por colegas. Ambos discorrem sobre a evolução da mulher na sociedade, que, entre os temas arrolados no início do 2º semestre letivo, foi o que mais se destacou na preferência dos alunos.

Como forma de orientação para si próprios e para o leitor, os alunos foram solicitados a propor uma delimitação para o assunto focado e um objetivo adequado para a redação, aspectos esses abordados durante o semestre com base em SOARES & CAMPOS (1978), conforme já mencionado no item 4.1.

Aluno 1

Texto original

Assunto: Mulher

Delimitação: A mulher atual e a mulher do passado

Objetivo: Contrastar a mulher atual com a mulher do passado

Não é apenas de mulher enfeitada que o mundo precisa.

A Igreja e a sociedade necessitam da mulher consciente, adulta, cheia de amor e de amizade cristã, apostólica e responsável.

Texto reformulado**A mulher dos tempos passados e a atual, na conquista do espaço**

Nos tempos atrás a mulher não passava de esposa, de mãe e quando se projetava no seu cotidiano era reconhecida como "Rainha do Lar".

A mulher é o complemento exato da vida do homem. Com sua fragilidade feminina o homem se completa, se integra e se fortalece.

No passado a mulher tinha seu papel restrito, limitado e muito desvalorizado, era oprimida por uma visão machista.

Nos últimos tempos, ela tem se destacado na cultura e no desempenho de outras profissões, tentando igualar-se aos homens, com a luta constante tem conseguido seu espaço na sociedade.

Atualmente a mulher avança na conquista de seus direitos e ideais, tendo um papel importantíssimo na virada do século.

A medida que cresce a influência feminina, a sociedade passa a compreender a importância desse ser que, aparentemente tão frágil, é ao mesmo tempo um braço forte do seu esposo.

Aluno 2Texto original

Assunto: Mulher.

Delimitação: A mulher atual e a mulher do passado.

Objetivo: Comparar a mulher atual com a mulher do passado.

Ordenação: Contraste.

A mulher

Há um grande contraste entre a mulher de hoje e a mulher do passado. No passado a mulher era vista como uma pessoa passiva sem voz ativa. Hoje, já não é vista assim mas como uma pessoa que luta por seus direitos. A mulher no passado era vista como um objeto, era passiva de muitos deveres, existia para satisfazer a vontade do marido sendo uma boa dona de casa, devia saber cozinhar, lavar, passar e cuidar dos filhos. Não tinha vez, nem consciência de seu papel político na sociedade, também não fazia nenhuma tentativa de igualdade com o homem (tratando-se de direitos e deveres). Mas era simplesmente uma súdita, o homem mandava e ela obedecia. Atualmente a mulher está mudada não é vista como um objeto, mas como sujeito de sua própria ação, é uma pessoa que luta por seus direitos. Não é simplesmente uma dona de casa, mas sim uma pessoa consciente de seu papel político na

sociedade. É de máxima importância esse progresso obtido pela mulher porque quando se fala "o homem é político por natureza", não se restringe simplesmente ao sentido genérico da palavra, mas sim ao homem e a mulher.

Problemas detectados

- * O título, para melhor se adequar com o texto, deve ser mais específico;
- * Para um melhor entendimento e uma melhor estética do texto, se faz necessário colocar ao parágrafos nos seus devidos lugares: primeiro parágrafo é a introdução; o segundo parágrafo: argumentos da mulher do passado; um terceiro parágrafo para os argumentos da mulher atual e um quarto parágrafo para a conclusão
- * Fazer a correção de alguns erros ortográficos;
- * Há necessidade do uso de alguns conectivos de ligação e uma pequena reestruturação de algumas frases.

Texto reformulado

A mulher: ontem e hoje

Há um grande contraste entre a mulher de hoje e a mulher do passado. No passado a mulher era vista como uma pessoa passiva, isto é, sem voz ativa. Hoje já não é vista assim, mas como uma pessoa que luta por seus direitos.

A mulher no passado era vista como um objeto, era passiva de muitos deveres e existia para satisfazer a vontade do homem; como por exemplo, ser uma boa dona de casa, devia saber cozinhar, lavar, passar e cuidar dos filhos. Não tinha vez, nem consciência de seu papel político na sociedade, também não fazia nenhuma tentativa de igualdade com o homem (tratando-se de direitos e deveres). Sendo simplesmente uma súdita, isto é, o homem mandava e ela obedecia.

Atualmente a mulher está mudando, já não é vista como um objeto, mas como sujeito de sua própria ação, isto é, uma pessoa que luta por seus direitos. Não é simplesmente uma dona, mas sim uma pessoa consciênte de seu papel político na sociedade.

Penso ser, de máxima importância esse progresso obtido pela mulher, pois quando se fala "o homem é político por natureza", não se restringe simplesmente ao sentido genérico da palavra, mas sim ao homem e a mulher.

Nos dois casos, a análise crítica foi pertinente e serviu realmente de base para a reformulação do texto original, empreendida pelo próprio autor.

Com relação à redação do aluno 1, algumas das observações feitas pelo corretor são muito vagas e genéricas: por exemplo, a de que alguns argumentos (quais?) poderiam ser melhor esclarecidos ou substituídos por outros. Acredito, entretanto que essa indefinição foi devidamente sanada numa discussão face-a-face entre autor e leitor, visto que a argumentação do texto reescrito é mais condizente com a realidade que a da redação original. Nesta, são evocadas imagens distorcidas da mulher do passado - idealizada como um ser excepcionalmente virtuoso - e da mulher atual - caracterizada por uma multiplicidade de defeitos. Já o segundo texto exhibe uma visão mais madura e consciente da situação da mulher na sociedade, tanto em épocas mais remotas quanto na atualidade, o que sugere um posicionamento mais crítico por parte do autor. Há também, no texto reformulado, maior objetividade e clareza na exposição das idéias. É lógico que persistem alguns problemas, como a ausência de uma frase-núcleo adequada que introduza o assunto, questão levantada pelo corretor, e uma certa ruptura no raciocínio: as idéias apresentadas no 1º parágrafo (situação da mulher no passado) só são retomadas no 3º, ficando o 2º parágrafo solto entre um e outro. Apesar dessas falhas, o texto reescrito consegue ser superior ao original, comprovando, dessa maneira, que a troca de idéias entre produtor e corretor foi válida e proveitosa.

Quanto ao aluno 2, sua segunda redação ganhou em paragrafação e, principalmente, em estruturação: os períodos longos e "amontoados" do texto original são substituídos por períodos mais curtos, em que as orações se entrosam de forma mais clara. Com isso, há melhor organização e articulação das idéias no todo do texto, o que demonstra a pertinência dos comentários

do corretor. As dificuldades que podem ter surgido a partir de observações inespecíficas (alguns erros ortográficos; alguns conectivos; algumas frases) também parecem ter sido solucionadas numa conversa a dois, pois o autor do texto atendeu, em grande parte, às sugestões do corretor. Persistem, no entanto, alguns problemas, como, por exemplo, a necessidade de definição ou explicitação de certas "noções confusas" utilizadas: quais seriam os direitos da mulher ou seu papel político na sociedade a que se refere o autor? Sem a devida delimitação dessas noções, a argumentação fica um tanto vaga, genérica. Também é possível observar, no 2º parágrafo do texto reestruturado, um problema de pontuação, que resulta na fragmentação indevida do período, além do uso impróprio de termos: passiva por passível. De qualquer forma, o segundo texto é nitidamente melhor que o primeiro, o que, mais uma vez, comprova a importância do trabalho de autocorreção realizado.

d) Quarta etapa

No quarto e último estágio, que coincidiu com o término do semestre letivo (meados de novembro), pedi aos alunos que retomassem o tema da sua primeira redação, isto é, aquela que havia sido feita no dia 19/02/87 com os temas do vestibular da PUC/RJ, e elaborassem um novo texto.

Esse trabalho foi desenvolvido em sala de aula, durante aproximadamente duas horas. Além disso, para evitar qualquer espécie de preparação prévia, informei os alunos sobre o que deveriam fazer apenas no início da aula. Também, como da primeira vez, não lhes dei qualquer orientação mais específica.

Meu objetivo, nesse caso, foi tentar criar uma situação análoga à da elaboração da primeira redação, dada a impossibilidade de se manterem inalteradas as condições de produção: os sujeitos obviamente já não eram mais os mesmos, com as mesmas imagens e convicções.

Na aula seguinte, entreguei aos alunos a primeira redação para que eles procedessem a um confronto com essa última, buscando verificar se houve progresso de um texto para o outro e que tipo de progresso foi esse. Além disso, pedi-lhes que avaliassem - desta vez por escrito - o trabalho realizado no decorrer do semestre, considerando ainda minha atuação e seu desempenho, pelo que eles deveriam se dar uma nota de 0 a 10. Essa nota seria somada à que eu já lhes havia conferido e dividida por dois. Convém esclarecer que, na impossibilidade de avaliar cada aluno individualmente, tendo em vista o tamanho da turma, baseei minha nota na avaliação feita pelos monitores, que julgaram a participação dos colegas, atribuindo-lhes notas.

Como é possível perceber, embora eu não tenha podido me livrar da questão da nota, visto ser esta uma exigência da instituição, tentei pelo menos estabelecer um sistema de avaliação mais justo, mais condizente com minha proposta inicial. Assim, os alunos foram avaliados mais integralmente, ou seja, suas atitudes (interesse demonstrado, cooperação com os companheiros, constância nos trabalhos de equipe) também foram valorizadas, não apenas seu(s) produto(s) final(is). Além disso, a avaliação deixou de ser exclusividade do professor, para envolver toda a turma, transformando-se numa atividade conjunta que exigiu a participação madura e responsável de todos. Nesse

sentido, posso afirmar que, diferentemente do que constatou PERNALETE (1977), para quem a tendência geral é os alunos se atribuírem notas muito altas, os acadêmicos de Filosofia chegaram a ser bem mais rígidos consigo mesmos do que eu: as notas dadas por eles nas auto-avaliações costumavam ser inferiores às que eu lhes atribuíra.

Um outro ponto importante do sistema de avaliação adotado foi a oportunidade que os alunos tiveram de apreciar tanto o trabalho realizado quanto a minha atuação. Nesse sentido, foi de especial utilidade o relatório final redigido pelos monitores em conjunto, em que eles se propuseram analisar a experiência desenvolvida, apontando defeitos e virtudes. Foi esse relatório que complementou minha própria avaliação do processo de produção de textos, orientado pelos princípios de autocorreção e auto-avaliação, bem como serviu de base para que eu pudesse analisar criticamente meu desempenho na condução desse processo.

Antes de passar para a próxima seção, em que ilustrarei com alguns exemplos as atividades desenvolvidas nesta quarta etapa, acho importante mencionar que os alunos fizeram um total de seis redações, durante o 2º semestre de 1987 (de meados de agosto a meados de novembro), o que dá a média de uma redação por quinzena. Essas redações, com exceção somente da última, foram escritas em casa, pelas razões já apontadas. Apenas o trabalho de correção e avaliação foi feito em classe, durante as aulas de Português, uma vez que exigia contatos freqüentes dos alunos entre si e com a professora.

4.3. Apresentação dos resultados

4.3.1. Critérios de seleção e análise do corpus

Nesta seção, dedicada à apreciação dos resultados, apresentarei sete exemplos dos textos produzidos no início e no final do ano letivo sobre o mesmo tema. Esses pares de textos foram selecionados entre 28 que, por sua vez, foram retirados aleatoriamente de um total de 57, correspondendo, assim, a aproximadamente 50% do material disponível para análise. Minha intenção é comentar brevemente cada par de textos para, em seguida, apresentar uma visão geral do conjunto. Posteriormente virão as sete auto-avaliações finais dos mesmos autores dos textos analisados, que serão apreciadas apenas em conjunto.

Esses comentários globais - tanto dos textos quanto das auto-avaliações - serão feitos de modo a abranger todo o corpus, ou seja, todos os 28 pares textos, seguidos de auto-avaliações, que foram lidos e analisados.

A razão por que optei pela apresentação de sete exemplos, ao invés de tomar todo o corpus de que dispunha, deve-se ao tipo de estudo proposto, que é de natureza qualitativa e não quantitativa. Além disso, como me propus olhar criticamente o processo que vivenciei com os alunos de Filosofia, não teria sentido analisar exaustivamente todos os seus textos e auto-avaliações, produtos que são desse processo. A meu ver, bastam alguns exemplos para ilustrar os caminhos percorridos durante a realização da experiência, ou mais especificamente, sua fase inicial, sua fase final e o momento de reflexão sobre o trabalho

desenvolvido. Assim, limitar-me-ei a examinar, de forma mais mais detalhada, 25% do corpus (sete exemplos em 28). Os 75% restantes, conforme dito anteriormente, serão considerados nas análises globais, o que significa que nessas ocasiões, quando necessário, recorrerei a outros exemplos, que não os sete já mencionados.

Dadas as explicações iniciais, procurarei descrever os procedimentos que adotei para a análise do corpus. Em primeiro lugar, li com atenção os 28 pares de textos selecionados para que me fosse possível verificar se seus autores evoluíram de alguma forma, ou seja, aprimoraram sua expressão escrita, passando a produzir "textos coerentes, claros, objetivos, concisos e precisos", conforme consta em nossa proposta inicial. Para julgar se houve ou não progresso de um texto para o outro, orientei-me por alguns critérios básicos prefixados. Assim, tentei verificar se o 2º texto apresentava melhor estruturação formal que o 1º; maior e melhor uso de recursos coesivos; argumentação mais sólida e convincente, revelando uma leitura pessoal da realidade; enfim, maior unidade e coerência, em que fosse, portanto, possível reconhecer, com clareza, a intenção do autor. Os resultados dessa análise podem ser melhor visualizados no quadro II.

Quadro II

Evolução observada nos 28 pares de textos				
Fatores de avaliação	Textos em que se observou evolução		Textos em que não se observou evolução	
	Nº	%	Nº	%
Estruturação formal	23	82%	5	18%
Coesão textual	24	86%	4	14%
Argumentação	25	89%	3	11%

O quadro acima revela que a grande maioria dos textos comparados apresentou algum tipo de progresso. Além disso, a proximidade dos números e porcentagens indica que, de modo geral, esse progresso se verificou simultaneamente nos três aspectos observados, o que, por sua vez, sugere que os textos produzidos no final da experiência exibiram maior unidade e coerência do que aqueles escritos no início do ano letivo.

Com relação aos textos em que não se observou evolução, quero deixar claro que, quanto à estruturação formal, houve apenas um caso em que o problema detectado no 1º texto (impossibilidade de distinção das três partes convencionais da dissertação) não foi devidamente sanado no 2º. Nos outros quatro casos, o 1º texto já exibia uma boa estruturação formal, que se manteve também no 2º, daí não ter-se caracterizado a evolução.

Fato semelhante ocorreu com a coesão e com a argumentação. Quanto à coesão, houve também um único caso em que

as falhas (uso indevido de conectivos e ambigüidade de referência anafórica) não foram corrigidas no 2º texto. Coincidentemente, trata-se do mesmo caso em que a estruturação formal se mostrou deficiente, o que parece sugerir que o aluno em questão "passou impunemente" pela experiência, pelo menos no que se refere aos dois aspectos mencionados. Já nos outros três casos, o emprego de recursos coesivos adequados para estabelecer os nexos lógicos entre as idéias apresentadas foi satisfatório nos dois textos.

Finalmente, no que tange à argumentação, os três casos em que não se observou progresso referem-se àqueles pares de textos em que tanto o 1º quanto o 2º revelam boa seleção e organização de argumentos para fundamentar a posição do autor. Não houve, assim, um único exemplo em que a inconsistência ou a fragilidade da argumentação manifestada no texto inicial tivesse se mantido inalterada no texto final. Até mesmo o aluno que continuou com dificuldades de estruturação formal e de coesão no seu 2º texto apresentou uma pequena evolução no que se refere à argumentação. Tal constatação parece sugerir que os alunos/autores em questão passaram a refletir mais sobre o tema escolhido, posicionando-se de forma mais crítica face à realidade.

Em resumo: o que essa primeira avaliação do corpus demonstrou foi que os alunos envolvidos na experiência de autocorreção e auto-avaliação de fato aprimoraram sua expressão escrita: seus textos finais, de modo geral, revelaram algum tipo de progresso, às vezes mínimo, às vezes substancial, mas, sem dúvida alguma, presente.

Como não me foi possível estabelecer uma escala de valores para medir os diferentes graus de evolução das redações examinadas, uma vez que não vejo como traduzir em números e cálculos matemáticos inflexíveis, ou em conceitos vagos e abrangentes, algo tão complexo como a textualidade, decidi escolher, para uma análise mais cuidadosa, sete pares de textos em que, a meu ver, o aprimoramento da expressão escrita dos alunos ocorreu de forma nítida e inequívoca.

Dada a inexistência de critérios objetivos para efetivar tal seleção, deixei-me guiar, acima de tudo, pela intuição e pelo bom senso. Na realidade, o que fiz foi recorrer ao que se acostuma chamar "*amostra intencional*". Segundo THIOLENT (1988:62), trata-se de um princípio sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação que consiste na escolha intencional de um pequeno número de pessoas, em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto, ou seja, em função da representatividade dentro da situação considerada.

Uma outra decisão que tomei foi a de considerar, para efeitos de análise, as auto-avaliações dos mesmos autores dos textos examinados. Meu primeiro objetivo, nesse caso, foi tentar manter uma certa unidade na apresentação e discussão dos resultados. Meu segundo objetivo foi verificar até que ponto minhas observações coincidiam ou não com as dos próprios alunos que produziram os textos, com o que eu teria uma visão mais abrangente e consistente do trabalho realizado.

Também na análise dos textos e auto-avaliações, que será apresentada a seguir, apesar de contar com alguns critérios básicos já mencionados em outros pontos deste trabalho, procurarei me orientar principalmente pela intuição e pelo bom senso. Isso significa que a abordagem dessas questões passa necessariamente pela minha ótica, não escapando, pois, de particularidades e posicionamento pessoais.

Nesse ponto, cabe reafirmar a subjetividade como inerente a toda e qualquer investigação científica. A objetividade absoluta é impossível, visto que, como bem observa POSSENTI (1988:6):

(...) não se estudam fenômenos, mas dados, entendendo-se por fenômeno o que ocorre efetivamente no mundo, e por dado o que é previamente circunscrito e determinado enquanto tal por um certo ponto de vista, vale dizer, por uma determinada assunção teórica e metodológica. (grifo meu)

Diante do exposto, parece legítimo concluir que a subjetividade não invalida o presente estudo. Isso, por outro lado, não implica que os fatos sejam descritos e analisados de forma parcial, sem o devido distanciamento e isenção que se tornam fundamentais para que qualquer objeto de estudo possa ser olhado criticamente, ou seja, possa ser avaliado em seus pontos positivos e negativos.

Dessa forma, embora se trate de pesquisa-ação, que pressupõe o envolvimento direto do pesquisador com seu objeto de estudo (cf. THIOLENT, 1988), o que, no meu caso específico, indica que as marcas do meu comprometimento pessoal com o processo e com os alunos que dele participaram estarão sempre

presentes, haverá de minha parte um esforço permanente no sentido de tratar os dados com a maior imparcialidade e o maior distanciamento que me sejam possíveis.

Na opinião de FRANCHI (1984:144), o envolvimento do pesquisador com a pesquisa realizada, uma vez que ele não foi somente observador dos fatos, mas parte atuante, não desmerece nem invalida essa pesquisa, transformando-a em "um mero trabalho interpretativo"; pelo contrário, "a interpretação será tanto melhor quanto mais o pesquisador se comprometa pessoalmente com seu trabalho e com os participantes dele."

4.3.2. Apresentação e análise individual de textos

A exemplo do que foi feito no item 4.2. do presente capítulo, os textos aqui apresentados, que compõem o conjunto dos sete pares selecionados na etapa anterior, serão reproduzidos integralmente, respeitando-se, nesse caso, inclusive seus erros de gramática - tomada no seu sentido normativo. Em seguida, será feita uma breve análise comparativa do texto inicial com o texto final de cada aluno, em busca das marcas da evolução ocorrida quanto à estruturação formal, à coesão textual e à argumentação. Além desses elementos, será também avaliada a coerência, enquanto aspecto global que diz respeito ao texto como um todo. À análise individual de textos seguir-se-á um comentário sucinto em que tentarei apreciá-los em conjunto, estendendo essa apreciação aos demais textos integrantes do corpus.

As análises empreendidas nesta etapa não pretendem ser minuciosas nem exaustivas, já que é o processo e não o produto o que se está buscando estudar.

Aluno 1

Tema: Gerações de ontem e de hoje

Texto 1

As gerações de ontem e de hoje

Um assunto qualquer poderia ser tratado em um subjetividade de cada participante de um debate. Assim, tratando-se de evolução cultural, social, podemos também ter subjetividade.

Com relação a juventude de mil novecentos e sessenta com a de oito e sete, notamos grandes diferenças de culturas e modo como agem na sociedade.

Para alguns, os tempos de sessenta foram piores a que os tempos atuais. Havia muita prostituição, início de uma "onda" de drogas, desrespeito total em relação aos pais.

Porém para outros, os dias de hoje são piores, mas podemos sempre notar de que, quem critica os tempos de hoje, são aqueles que pertenciam a geração de ontem.

O homem é muito imprevisível, embora acompanhe a evolução dos tempos, mas se enfrentamos problemas com a juventude transviada de hoje, é devido ao fato de que a tempos remotos uma outra juventude, que hoje são pais, viveram a moda "Punk".

Podemos até citar as décadas de cinquenta na qual o homem via o calcanhar da dama e ficava todo estérico.

Hoje, os jovens só não andam nus porque é contra a lei, mas em S. Catarina existe a praia de nudismo. Como podemos dizer que a época de cinquenta esta errada, ou a de sessenta ou ainda de oitenta e sete.

Chegamos a uma conclusão que não podemos dizer qual é a verdadeira sociedade, pois cada qual possui sua verdade. - "Quid est veritas"? - Portanto não critiquemos as culturas porque cada qual vive sua época e daqui a quarenta anos, podemos nós estar diante de críticas também.

Texto 2

A influência tecnológica no decorrer das gerações

Com a rápida evolução ocorrida nos últimos vinte anos, percebeu-se também que esta evolução influenciou muito no decorrer das gerações.

Na geração passada, de nossos avós, na qual a televisão estava ainda sendo produzida em sua forma rudimentar, o rádio fazia suas transmissões locais e o automóvel funcionava na base da manivela, as pessoas tinham uma mente muito fechada, os costumes muito conservadores e vários outros fatores que marcaram toda uma época de repressão familiar.

Por outro lado, com a evolução tecnológica, na qual a televisão, com todo seu sistema sofisticado, toda uma cadeia de transmissão de alta tecnologia, o rádio ampliou suas transmissões para um longo alcance e o automóvel também super evoluído, luxuoso, as gerações de hoje ampliaram, juntamente com essa evolução, sua mente para uma percepção mais ampla, costumes liberais e vários outros fatores que estão marcando uma época de liberdade familiar.

Assim, chegamos a uma conclusão de que, não só a evolução tecnológica foi tão rápida, como também influenciou muito para que houvesse, entre a geração de ontem e a geração de hoje, uma rápida e profunda modificação de costumes e amplitudes ideológicas.

O 1º texto está mal estruturado: a introdução, completamente desvinculada do desenvolvimento, está ambígua, generalizada, cíclica. O desenvolvimento não apresenta, de forma clara as "grandes diferenças de culturas e modo como agem na sociedade" anunciadas, limitando-se a citar fatos isolados, sem aparente conexão lógica. No 4º parágrafo, o uso inadequado do conectivo porém cria no leitor uma falsa expectativa de ressalva ou contraste que não se concretiza. O 5º parágrafo apresenta uma séria distorção da realidade, ou seja, a pseudo-relação de causa e efeito que atribui à moda "punk" da geração anterior os problemas da "juventude transviada de hoje". É apenas na conclusão que se percebe, com algum esforço, a tese defendida

pelo autor: a de que não devemos criticar as gerações de ontem e de hoje, pois cada uma delas tem a sua "verdade". Entretanto, o autor não explica o que entende por "verdade", fazendo uso do que PÉCORA (1983), com base em PERELMAN, chama de *noção confusa*, recoberta por uma conotação positiva. De quebra, vem também uma citação em latim para conferir à redação um caráter erudito (e mostrar que o aluno sabe!).

Já o 2º texto exhibe unidade e coerência, permitindo que se recupere, de imediato, a intenção do autor: mostrar a influência da evolução tecnológica na mentalidade e nos costumes das gerações passada e atual. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão bem articulados, revelando o uso de conectivos apropriados e demonstrando organização adequada em torno de uma idéia central, bem delimitada. O autor precisa ainda evoluir na utilização correta do código escrito ("repreção", "auta") e talvez na seleção de argumentos, uma vez que não foi só o avanço tecnológico que ocasionou mudanças profundas entre as gerações. Entretanto, ele pelo menos se manteve dentro dos limites que traçou para desenvolver seu texto, ou seja, foi coerente com a perspectiva de abordagem do assunto que escolheu.

Aluno 2

Tema: Violência x passividade

Texto 1

A violência e a Paz

A violência e a paz são dois fenômenos que fazem parte e têm marcado profundamente a História da humanidade, embora esses dois acontecimentos caminhem em sentidos contrários.

Enquanto a paz procura unir, confortar, animar, preservar, ajudar e defender a vida do homem, a violência causa

desunião, desconforto, desânimo, destruição, guerra, opressão, danificação e a morte das pessoas.

É importante nós estudantes, pessoas conciëntizadas e como criaturas do bondoso Deus que somos lutar por um mundo melhor onde reine a paz, o amor, a caridade, a ternura e todo o bem; dizendo assim, não ao ódio, rancor, discórdia e a todo tipo de violência. Mas o importante é lutar de maneira passífica, porque "violência só gera mais violência".

Texto 2:

A violência e a Paz

A violência e a paz são dois fatores marcantes na história da humanidade. Embora seja elementos tão contraditórios.

Na história da humanidade, sempre existiram pessoas que lutaram por dias melhores (melhores condições de vida), enfim, buscaram uma transformação da sociedade.

Porém, uns optaram por uma transformação sangrenta (opressiva) ao passo que outros lutaram passivamente. Podemos citar alguns personagens que deixaram seu marco na história. O povo alemão, por exemplo conta com a figura de Hitler, homem que buscava uma purificação de sua raça, pegando em armas e massacrando os judeus. Por outro lado, totalmente o oposto vemos a Índia que têm a figura de Ghandi, que lutou por uma libertação da opressão dos ingleses mas sem pegar em armas, isto é, passivamente.

Mesmo no campo religioso a violência e a paz, estiveram presentes. Na idade média, por exemplo existiu o movimento dos heréticos, eram agressivos contra a igreja católica e não aceitavam as estruturas e normas que esta mantinha.

Por outro lado, existiu Francisco de Assis, Santo pacifista que aceitou e acolheu a Igreja com todas as suas normas e estruturas. Começando com toda a calma, paciência e mansidão, um processo de transformação dentro desta, a começar por si próprio e por seus companheiros (de sua ordem).

Percebe-se que tanto os passíficos como os violentos são lembrados por seus atos ou atitudes. Porém com olhos diferentes, os passíficos são santos ou heróis, ao passo que os violentos sempre são "demônios", isto é, maus e terríveis.

Embora sendo fatores tão contraditórios, a violência e a paz, sempre estiveram presentes na história do homem e dificilmente se separará dele porque são duas coisas que estão no interior de cada homem. Portanto cabe a cada um lutar para dominar seus impulsos agressivos e violentos, buscando a mansidão e passividade, pois, esta sempre será vitoriosa.

A 1ª redação não se sustenta, pois o antagonismo violência/paz, proposto na introdução, não foi efetivamente desenvolvido. O 2º parágrafo exibe uma profusão de verbos e substantivos para caracterizar o que o autor entende por violência e por paz. Tais palavras, entretanto, apenas "enchem de ar" o corpo da redação sem nada acrescentar ao conteúdo. A argumentação, isto é, a apresentação de fatos e exemplos que fundamentem a(s) idéia(s) central(is) inexistente. A conclusão não decorre naturalmente do desenvolvimento e exibe, a exemplo do 2º parágrafo, uma profusão de substantivos, cuja única função aparente é a de servir de ornamento para o discurso. O famoso estereótipo "violência só gera mais violência" fecha o texto que nos dá a nítida impressão de que o autor realmente - e infelizmente para o leitor - não tinha nada a dizer, fazendo uso de "estratégias de preenchimento" (cf. LEMOS, 1977) apenas para esconder a fragilidade do seu discurso e cumprir uma obrigação. É evidente também a fuga ao tema proposto. Quanto à coesão, vale dizer que a falta de relacionamento entre as partes do texto corresponde a ausência de mecanismos de junção. Não há um conector que faça a ligação dos vários parágrafos entre si.

A 2ª redação ganhou sobretudo em argumentação, sugerindo uma leitura mais pessoal do mundo, um posicionamento consciente e mais compatível com a realidade por parte do seu autor. É possível perceber claramente uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão que decorrem naturalmente um do outro, revelando, ao mesmo tempo, continuidade e progressão do assunto. O uso adequado de mecanismos de coesão contribui para a coerência que só é prejudicada, de certa forma, no decorrer do

texto, com a confusão que se estabelece entre "passíficos", de um lado, e pacíficos ou passivos (?), de outro. Essa confusão de itens lexicais, no entanto, não compromete a compreensão global do leitor. O desdobramento do texto, desta vez, está mais condizente com o tema proposto, mas persistem algumas falhas no que tange à correção gramatical: acentuação ("violêntos", "difícilmente"), concordância verbal ("...a violência e a paz (...) difícilmente se separará dele...") e ortografia (o já citado "passíficos").

Aluno 3

Tema: Liberdade individual x dependência econômica

Texto 1

Cofres vazios

O indivíduo capitalista, consumista, está hoje mais fechados ao ter do que ao ser. O Bom senso, a diligência e a saúde, que são as chaves para o sucesso, não preocupam mais. O mundo é o ter e o ter é uma prisão sem grades.

A liberdade não depende nunca de dinheiro. Muitos se enganam e poupam. Ficam preocupados quando os cofres estão vazios. Ficam demais ocupados com os seus bens que esquecem de viver, de ser livre. Ser livre, é desprender-se, lutar cada dia pelo pão. Quem tem uma liberdade interior de comunicação, não precisa de modo algum de dinheiro, não que os bens não seja importante, pois quem tem mais vive melhor, mas não livremente, com o poder de optar pelo verdadeiro valor que é o ser.

O homem, um ser social, deve viver de acordo com a sociedade e não de acordo com o seu próprio Eu. A liberdade individual deve ser limitada.

O homem, um ser econômico, deve viver de acordo com o seu cofre, com seu ganho, com o seu poder.

O homem, um ser dinâmico, deve viver comunicativamente livre e dependente.

Texto 2

A distância crescente entre ricos e pobres

O luxo de uma minoria, os ricos, constitui um insulto à miséria das grandes massas, os pobres. Esta situação é contrária à liberdade individual.

Consideramos, pois, como o mais devastador e humilhante flagelo a situação de desumana pobreza em que vivem milhões de pessoas, vítimas de salários de fome, do desemprego e do subemprego, de desnutrição, da mortalidade infantil, da falta de moradia adequada, de problemas de saúde e de instabilidade no trabalho.

Ao analisarmos mais a fundo tais situações descobrimos que essa pobreza não é uma etapa transitória, e sim produto de situações e estruturas econômicas, sociais e políticas em que os mais privilegiados, usando de sua liberdade individual, mas de materialismo, dão origem a esse estado de miséria: ricos cada vez mais ricos às custas de pobres cada vez mais pobres.

O texto 1 começa de forma confusa. Não dá para distinguir, com clareza, o que o autor entende por "*está mais fechados ao ter do que ao ser*". Se interpretarmos tal afirmação como significando que o indivíduo capitalista está mais desligado do ter e, portanto, mais voltado para o ser, então, teremos já de saída uma incoerência, visto que tal ponto de vista não condiz com as idéias expostas a seguir. O 2º parágrafo exhibe algumas afirmações categóricas que são, no mínimo, discutíveis como, por exemplo, a de que "*a liberdade não depende nunca de dinheiro*", a de que "*ser livre é (...) lutar cada dia pelo pão*" ou ainda a de que "*quem tem uma liberdade de comunicação não precisa de modo algum de dinheiro*". Tais afirmações revelam uma abordagem simplista, uma visão distorcida da realidade por parte do autor que, aliás, em nenhum momento deixa claro o que entende, afinal de contas, por liberdade. A conclusão (?) aparece fragmentada em três parágrafos, incoerentes entre si e com o todo do texto, sem

contar a falta de congruência interna revelada pelo último parágrafo. Na realidade, esses três parágrafos, expressos na modalidade do dever, acabam contradizendo o ponto de vista que, com esforço o leitor vinha atribuindo ao autor: a liberdade não depende de dinheiro. Diante disso, a impressão que o leitor tem é a de que se trata de um jorro caótico de idéias, que, portanto, não foram devidamente articuladas e estruturadas pelo produtor do texto. Nesse sentido, é flagrante a falta de transição entre os parágrafos, mostrando que a descontinuidade no plano das idéias também se faz sentir no plano da coesão.

Já o texto 2 exibe boa estruturação formal e ordenação lógica e coerente das idéias, com o uso adequado de recurso coesivos. Os argumentos utilizados pelo autor são autênticos, relevantes e mais condizentes com a realidade circundante, representando, assim, o pensamento e a tomada de posição de um indivíduo diante de seu mundo e de seu tempo. O texto ganhou, portanto, em coerência interna e externa. Também é interessante notar que os erros de concordância nominal e verbal presentes na 1ª redação não aparecem mais na 2ª, o que parece sugerir que o autor conseguiu aprimorar seu uso da norma-padrão culta.

Aluno 4

Tema: A propalada preguiça do brasileiro

Texto 1

A propalada preguiça do brasileiro

Desde sua origem o homem precisou lutar para sobreviver. O trabalho se destaca como solução para este problema, isto é, caçava, pescava, exercia uma atividade para colher seu alimento.

Os séculos passaram e a Europa se destaca como um forte centro do mundo, principalmente na Renascença.

Até que navegadores portugueses "descobrem" o Brasil. De uma mistura de raças, surge o brasileiro, homem geralmente fraco e sempre com tendências ociosas.

Essa preguiça exorbitante deve-se ao grande êxodo europeu que trouxe um pouco de dinheiro e levou quase toda a riqueza natural do país.

E o brasileiro ficou atrasado, porque só estudava quem pudesse viajar para Paris, Coimbra, Lisboa, etc.

A preguiça do brasileiro é um fruto da desolação e que já nem tem mais esperanças de melhoria de vida. E a história continua e o brasileiro ainda não mudou. Será que isso um dia vai mudar!?

Texto 2

A propalada preguiça do brasileiro

Um tema polêmico no Brasil é a tão falada preguiça de seus habitantes.

O brasileiro não é preguiçoso, ele apenas não tem oportunidades.

Como vivemos num país capitalista, onde o trabalho e o capital são separados, isto é, o trabalhador só produz e o capitalista só aumenta o seu capital. O produtor ou o trabalhador nunca consegue ter acesso aos produtos por ele produzidos. Isso é notável num exemplo: Um montador de carros do ABC, nunca tem acesso a um carro que ele fabrica ou monta.

Vemos muito incentivo no Brasil, em se tratando de trabalho, mas em se tratando de melhoria de vida é só uma hipótese mesmo.

Tendo em vista estes argumentos, podemos notar que o brasileiro cai no que se comenta: "O brasileiro não trabalha, dá um jeitinho".

Enfim o brasileiro desanima, vendo que a cada momento em que ele tenta subir de vida ou de cargo, é pressionado de todos os lados, até que desista. O brasileiro não é preguiçoso, o que ele não tem é oportunidades.

O 1º texto peca, sobretudo, pela inconsistência de argumentação que revela generalizações apressadas e preconceituosas: o brasileiro é "homem geralmente fraco e sempre

com tendências ociosas"; incoerências internas e externas, como a confusão entre preguiça, atraso e falta de estudo (4º e 5º parágrafos); e a não-explicitação de idéias importantes para a legibilidade e a clareza do texto. Por exemplo, só à custa de algum esforço, o leitor é capaz de entender a relação entre a "preguiça exorbitante" do brasileiro e o "êxodo europeu" (4º parágrafo), ou seja, o brasileiro se cansou de trabalhar em benefício alheio. A impressão que se tem é de que os argumentos apresentados são apenas remota e artificialmente relacionáveis com o assunto em foco, o que, por sua vez, espelha a fragilidade de conhecimento da realidade por parte do produtor do texto. A conclusão também parece incoerente com o que se afirmou no 3º parágrafo (desenvolvimento): nela, a preguiça deixa de ser inata para se transformar em "fruto da desolação", em falta de "esperanças de melhoria de vida".

O 2º texto se mostra compatível com a realidade a que se refere, exibindo unidade, logicidade e boa articulação dos argumentos que apresenta. Tais argumentos são relevantes e, embora não inteiramente originais, dão ao leitor a impressão de que o autor tinha algo a dizer. Além disso, o texto exhibe uma sensível evolução na estruturação formal, com uma introdução que anuncia o assunto, um desenvolvimento que o desdobra e ilustra e uma conclusão que se articula perfeitamente com o que se expôs antes. O autor poderia apenas ter modificado as palavras do último período, para evitar a mera repetição de parte da introdução. A coesão também melhorou: ao contrário do 1º texto, em que a ligação entre as idéias se faz, quase exclusivamente, por meio do conectivo e, o 2º texto revela maior utilização de diferentes recursos coesivos, o que contribui para sua coerência.

Enfim, mesmo apresentado, no 3º parágrafo, um problema de pontuação (uso de ponto final em lugar de vírgula) que fragmenta indevidamente o período, o 2º texto desse aluno consegue se mostrar superior ao 1º em todos os aspectos. Resta dizer que tal falha na estruturação do período - aliás, o único erro de gramática observado nas duas redações - não prejudica a compreensão, não chegando, portanto, a comprometer a leitura.

Aluno 5

Tema: A propalada preguiça do brasileiro

Texto 1

O homem e o trabalho

O mundo, as coisas, o homem, tudo gira ao redor dos séculos. E nestas voltas que o mundo dá, tudo se coordena segundo uma força superior. Sempre o homem se viu obrigado a usar de sua força, de seus braços p/ poder se alimentar, vestir-se, etc.

O homem evoluiu, assim como o mundo e essa coordenação evoluiu. São muitas as histórias e fatos que ocorrem no dia a dia das pessoas que fazem das suas vidas um corre-corre ou um sossego constante.

No sul do Brasil, sabemos que há muitos colonos descendentes de Europeus principalmente. Isso quer dizer que há muita mão-de-obra e muito esforço. Mas todo brasileiro ou quase todo, dão um jeitinho e acaba se virando na hora H.

E assim o Brasil vai indo p/ frente com seu povo, alguns trabalhadores, outros preguiçosos.

Texto 2

O homem e o trabalho

O homem é cercado de coisas visíveis, (concretas) sendo assim é preciso trabalhar em cima delas, e entre todos, o homem brasileiro é visto com certo cinismo em relação ao trabalho. A matéria-prima, que existe na natureza, tem que ser transformada, e sendo assim, gera muita mão-de-obra, muito trabalho. O homem brasileiro (aqui deixa-se bem claro, que "homem brasileiro", subentende-se: homem e mulher), em todo o mundo é visto como um povo que não quer nada com o trabalho, e que é preguiçoso. O que serve de exemplo para justificar isso é: o carnal, o futebol, as praias, etc. Isto vai caracterizar o homem brasileiro como o

malandro que quer levar o trabalho na maciota. Mas não podemos esquecer também que o Brasil vive sob um regime que quer produção, e ao mesmo tempo oprime a muitos, não dando-lhes oportunidades.

Assim, essa relação do homem com o trabalho é muito subjetiva, pois falar que todo homem brasileiro é preguiçoso seria uma injustiça perante cada indivíduo, com suas qualidades e defeitos, que influem na sua relação de vida com o trabalho.

O 1º texto parece produto de livre associação de idéias. O autor simplesmente enumera alguns fatos, remotamente relacionáveis ao assunto em foco, sem se preocupar em ordená-los ou mostrar os prováveis nexos entre eles. Assim, sem a cumplicidade benevolente do leitor, é praticamente impossível construir um mínimo de sentido para o texto. Aliás, a fuga ao tema proposto, combinada com uma estruturação deficiente, em que é difícil (se não impraticável) distinguir introdução, desenvolvimento e conclusão, compromete seriamente toda a redação. Não há unidade, não há continuidade entre as idéias e os poucos recursos coesivos utilizados não conseguem suprir as visíveis falhas na coerência. Chega-se ao final da leitura sem conhecer, com clareza, a intenção do autor. Além desses aspectos, acrescenta-se o fato de que o texto está cheio de lugares-comuns (observe-se o 1º parágrafo) e de preconceitos (observe-se a contraposição que o autor faz entre os descendentes de europeus e os "brasileiros").

O 2º texto, por sua vez, já permite uma percepção mais clara da opinião de seu produtor: o que ele quer é contestar a generalização de que todo brasileiro é preguiçoso, partindo exatamente da falsa visão que se tem por aí, com base no futebol, no carnaval e nas praias, para contrastá-la com a realidade dos fatos: o regime de produção, a opressão e a falta de oportunidade da maioria do povo brasileiro. A ruptura entre as idéias,

verificada no 1º texto, praticamente desaparece no 2º, que ganhou sensivelmente em unidade e coerência. Nesse sentido, embora ainda haja problemas no que tange à paragrafação, a organização formal se mostra mais nítida e o uso de mecanismos de junção, mais adequado. Os argumentos apresentados são procedentes, revelando, ao mesmo tempo, maior reflexão sobre o assunto e maior capacidade de crítica. Note-se ainda que os erros de concordância verbal do 1º texto não aparecem mais no 2º, o que sugere melhor uso da língua padrão.

Aluno 6

Tema: A propalada preguiça do brasileiro

Texto 1

A propalada preguiça do brasileiro

A partir do ano mil e quinhentos, no descobrimento do Brasil, chegaram muitos tipos de pessoas decorrentes principalmente dos presos portugueses, gerando assim, o atual brasileiro.

Hoje, a vivência brasileira se apóia neste mito ou realidade e então não se interessa muito com as coisas e prefere ficar acomodado do que partir para luta em campo aberto.

A esse acomodamento pode-se chamar de preguiça, apesar de não ser genérico, pois, há várias exceções.

O grande filósofo Sócrates não precisou trabalhar para poder viver e nem estudar tanto, pois desde pequeno sua inteligência era exuberante, daí decorre que, o brasileiro começa a pensar em coisas relacionadas a estas e nem dá importância a trabalhos, estudos e outros mais.

Portanto, assim que muitos bons filósofos estiverem formados, apoiados por outros formadores de outros cursos, se reagirem e começarem a ensinar o saber e a distinção das coisas aos brasileiros, aí então, a preguiça pode acabar.

Texto 2

A propalada preguiça do brasileiro

Ser brasileiro é gostar de samba, é ter a petulância de em plena semana de trabalho estar na rua ou bar ouvindo música, Será que é isso mesmo?

Podemos notar em qualquer país ou qualquer lugar que este conceito é verdadeiro. É claro que damos motivos para isso. Um exemplo típico disso ocorre no carnaval e em especial no Rio de Janeiro. Lá o carioca que mora em bairros de baixo nível financeiro, ou seja, em favelas, se dá ao luxo de gastar todo o seu poder aquisitivo (economizando durante todo o ano) em apenas três dias de festa comprando sua fantasia.

Agora, por outro lado esquecemos do poder da real situação de nosso país. O desemprego, falta de moradia, salários deficientes, são também fatores que contribuem para que o brasileiro possa receber este adjetivo.

Por isso, sempre se ouve que em tudo o brasileiro dá um jeitinho, porém esquecemos do fator predominante que é a atual situação do país que o condiciona.

Com toda essa situação, com todo este transtorno, será possível mudar essa visão propalada da preguiça do brasileiro?

O 1º texto é um exemplo típico de argumentação frágil e incompatível com a realidade dos fatos. Em primeiro lugar, o autor aceita, sem discussão, o estereótipo de que o brasileiro é preguiçoso. Apenas em dois momentos, quando se refere ao tema em questão como sendo "mito ou realidade" (2º parágrafo) e quando aponta "várias exceções" (3º parágrafo), ele chega a esboçar alguma reação contra essa caracterização do brasileiro. Entretanto, tal reação é tão tímida e insipiente que fica diluída no texto, prevalecendo a aceitação praticamente incondicional do estereótipo. Em segundo lugar, a explicação dada para justificar a preguiça do nosso povo e a solução proposta para pôr fim a essa situação são tão simplistas e ingênuas que chegam a causar riso.

Quantos brasileiros, de fato, sabem da existência do "grande filósofo Sócrates"? Será que a mera formação de "muitos bons filósofos, apoiados por outros formadores de outros cursos" pode reverter a atual conjuntura sócio-econômica do país e acabar com o que o autor chama de acomodamento ou preguiça? Note-se que, em nenhum momento, ele aborda questões como a exploração de mão-de-obra ou a realização de greves, fatos que comprovariam, de maneira irrefutável, que, ao contrário do que diz o texto, o brasileiro trabalha e vai à luta. No que se refere à coesão, o 2º parágrafo é especialmente problemático. Não há meio de recobrar, no corpo do texto, o antecedente de "neste mito ou realidade". Isso porque o pronome, na verdade, remete ao título (que, afinal, não integra o texto). Outro problema aparece nas orações seguintes do mesmo período. Qual é o sujeito dos verbos expressos: "vivência brasileira", que é o antecedente mais próximo? Se a resposta for positiva, então há um erro de concordância, pois o autor fala em acomodado e não acomodada, como seria de se esperar. Ao que parece, o referente é "o atual brasileiro" que só pode ser recuperado no parágrafo anterior. Já no que concerne à estruturação formal, há uma ruptura entre a introdução (1º parágrafo) e o desenvolvimento (2º, 3º e 4º parágrafos), pois é difícil perceber a ligação entre as idéias expostas nessas duas partes. O fato de o atual brasileiro ter-se originado principalmente de presos portugueses (se verdadeiro) não explica nem justifica a preguiça que lhe é atribuída.

O 2º texto, por sua vez, caracteriza-se principalmente por um posicionamento mais crítico do autor diante dos fatos, o que, com certeza, resulta de maior reflexão sobre o tema escolhido. Através de um raciocínio mais consistente e mais

compatível com o conhecimento de mundo do leitor, o autor questiona a veracidade do estereótipo enfocado, mostrando que determinadas atitudes assumidas pelo povo brasileiro que, do ponto de vista alheio, servem para explicar e justificar a preguiça, são questões menores quando comparadas à situação precária de vida em nosso país; essa, sim, responsável por tal característica que se costuma atribuir ao brasileiro. Os fatos arrolados para sustentar a argumentação são, em sua maioria, procedentes. A meu ver, há apenas um problema: o exemplo apresentado no 2º parágrafo não se relaciona de forma direta e imediata com a questão da preguiça, que é o assunto em foco, mas, sim, com a imagem que o brasileiro "passa" lá fora, questão muito mais ampla e complexa que engloba a anterior e ultrapassa o texto, fugindo ao tema proposto. Isso, entretanto, não chega a comprometer a leitura ou invalidar o raciocínio. Assim, apesar dessa falha na argumentação, é nítida a evolução do autor no que diz respeito à seleção e organização de idéias que possam de fato fundamentar a posição defendida. Há também progresso na coesão e na estruturação formal. A dificuldade de recuperação do antecedente, em caso de referência anafórica, ocorre apenas uma vez: no final do 3º parágrafo, quando a expressão "este adjetivo" não remete a nenhum elemento da superfície textual, embora seu sentido seja facilmente deduzível do contexto. No mais, o uso de recursos coesivos, para explicitar os nexos lógicos existentes entre os elementos que compõem o texto (orações, períodos e parágrafos), mostra-se adequado. Quanto à estruturação formal, não se observam rupturas e lacunas entre as partes do texto, havendo bom entrosamento entre as idéias expressas em cada uma delas. Em resumo: o 2º texto tornou-se mais condizente com a realidade evocada, exibindo não apenas argumentação mais sólida e

convincente, como também melhor articulação entre as partes que o compõem. Uma última observação: o aluno 6 não apresenta maiores problemas quanto ao uso da norma culta e das convenções do código escrito, uma vez que, nos dois casos aqui enfocados, temos textos com razoável correção gramatical.

Aluno 7

Tema: As causas do sucesso de bilheteria dos filmes de violência catástrofes

Texto 1

O monstro da neurose

A quietude abalada pelo ativismo faz do ser humano um monstro.

Somos um complexo; o nosso corpo físico é formado de variados sistemas e destes o que vive mais abalado atualmente é o "badalado" sistema nervoso.

O "Eu" não sabe mais parar, pensar, refletir; a essência atual está na ação desenfreada, e os produtores sabedores da realidade mundial não pensam duas vezes, produzem filmes que traduzem a realidade de forma tão violenta e catastrófica com tal criatividade e perfeição realística que para alcançarem o sucesso nem precisam de muitas propagandas.

Como violência atrai violência, assim também um filme violento braçal atrai um filme violento mental, e neste caso o ser humano se torna uma faca de dois gumes, corta, machuca, fere seu semelhante com palavras, ações; é um verdadeiro monstro a soltas. Com os meios de comunicação social destrutivos nos tornamos um monstro de cabeça quadrada, alguns mais dóceis, cordiais cuidando dos próprios interesses, outros ferozes criados pela evolução, regulados constantemente pela poluição sonora e visual.

O aparente grande sucesso dos cinemas, não passa de um magestoso fracasso festejado pelo estrela, o principal e mais "mocoronga" dos artistas o homem.

Este que não se deixa absorver pelo silêncio, intercalando a vida da tela na sua se torna no próprio monstro do qual o seu sofrido sistema nervoso tem medo; assim a passos largos caminha o homem para a neurose permanente.

Texto 2

O monstro da "neurose"

O momento é bastante categórico para se dizer "violência; violência..."

O vídeo, a tela está a nos mostrar sua ideologia; a criança, o jovem e o idoso se deixam influenciar e transmitem aquilo que captam na vida imaginária, para o seu cotidiano, transformando sua vida, numa vida superficial e agressiva.

O sucesso de bilheteria vêm conseqüentemente daí, os seres humanos não se conformam com a inatividade e querem ação. Um filme sem morte, sem relações sexuais, sem tramas "diabólicas" é bom, mais para quem vive em mosteiros, quem vive no dia a dia, neste mundo profano, e vive violência a torta e a direita, deseja sonhar, e sonhar significa imaginar que existe uma vida pior do que a sua, mais violenta onde a paz seria fuga.

Os produtores de cinema sabem disto, pois são profundos conhecedores da realidade, sabem que as pessoas do nosso século são materialistas, e interessadas no ter e não no ser. Com isso seus filmes nem precisam de muitas propagandas, a aceitação pelo público é imediata.

Isto prova que as produções cinematográficas refletem o espírito monstruoso de uma sociedade "neurótica", na qual a palavra de ordem é violência, violência...

A estratégia utilizada no 1º texto parece ser a de confundir o leitor com frases de efeito e palavras retumbantes, que nunca se dão a conhecer com clareza, exatamente para mascarar a fragilidade do discurso. O tópico frasal (?) que abre o texto é um exemplo típico dessa estratégia: trata-se de uma afirmação categórica, que é apresentada sem maiores discussões ou esclarecimentos, mas que deixa no leitor a impressão de que o autor "falou bonito". Aliás, o preciosismo vocabular, vazio de sentido, que perpassa todo o texto, tem seu ápice na conclusão. É nela que a "beleza" do discurso se configura de forma mais nítida: o que dizer do homem "que não se deixa absorver pelo silêncio" ou que "a passos largos caminha para a neurose permanente"? São frases dignas da admiração do leitor, embora não

lhe acrescentem nada em termos de informação. Assim, através de imprecisões, generalizações e frases feitas (a famosa "violência atrai violência"), vai-se compondo o raciocínio. Além disso, é flagrante a falta de transição entre os parágrafos, o que traduz uma certa desarticulação das idéias entre si e com o todo do texto. Por exemplo, as relações que se estabelecem entre o abalado sistema nervoso do homem, o sucesso de bilheteria dos filmes de violência e catástrofes e a transformação do ser humano num "monstro de cabeça quadrada" (imagem, no mínimo, grotesca) não são facilmente recuperáveis pelo leitor. Com isso, não dá para perceber, no texto, um fio condutor que lhe confira unidade e coerência, o que se reflete também na estruturação formal: é impraticável tentar distinguir os limites (se é que existem) entre a introdução e o desenvolvimento. Enfim, através de um raciocínio confuso e complicado, que se constrói com palavras difíceis e termos inusitados, o autor deixa a impressão de que deu seu recado sobre o tema proposto e de que, se o leitor não "captou a mensagem", foi por sua (do leitor) absoluta incompetência.

Já no 2º texto, o autor se posiciona de forma mais clara e objetiva, atendendo à delimitação proposta pelo tema e buscando maior entrosamento entre as idéias que compõem o raciocínio. Assim, diferentemente do 1º texto, em que a causa mencionada acaba ficando diluída num discurso extremamente complexo que fala tanto de monstros e de sistema nervoso quanto de filmes de violência e catástrofes, esse 2º texto se concentra na tentativa de determinar as causas do sucesso de tais filmes e de relacioná-las com a violência presente na sociedade atual. Desse modo, o desejo de ação, que é, ao mesmo tempo, causa e

produto da violência exibida nas telas, e a necessidade de imaginar um mundo pior, como forma de catarse, são os dois fatores apontados para explicar a grande procura de filmes violentos pelo público em geral. É claro que o autor poderia ter explicitado melhor essas causas, usando, por exemplo, a enumeração como forma de ordenação no desenvolvimento do seu texto, ou poderia ter buscado outras causas (o instinto mórbido do ser humano, a falta de opção, etc), mas pelo menos ele se mostrou mais coerente com a perspectiva de abordagem do tema do que na 1ª redação. Há, também, nesse 2º texto, maior uso de recursos coesivos e melhor organização das idéias em introdução, desenvolvimento e conclusão, o que torna a leitura mais fluida. Não aparecem, portanto, artifícios para confundir ou impressionar o leitor; pelo contrário, a própria linguagem se torna mais simples e acessível para acompanhar a agilidade conferida ao raciocínio por uma exposição mais clara e objetiva das idéias. Com isso, também a argumentação ganha em consistência e relevância, embora ainda se note a presença de um desgastado lugar-comum no 4º parágrafo, ou seja, a afirmação, sem discussão ou esclarecimento, de que *"as pessoas do nosso século são materialistas, e interessadas no ter e não no ser"*. Tal afirmação, além de redundante, revela que o espírito crítico do seu (re)produtor ainda deixa a desejar. Resta dizer que as duas redações analisadas não apresentam desvios da norma culta e trazem poucas falhas no tocante à utilização do código escrito (ortografia, acentuação e pontuação).

A análise comparativa do texto inicial com o texto final de cada um desses sete alunos pode ser melhor visualizada no quadro III.

Quadro III

Evolução observada na análise individual de textos						
Alunos	Estruturação Formal		Coesão Textual		Argumentação	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
1	Introdução desvinculada do desenvolvimento	Introdução, desenvolvimento e conclusão bem entrosados	Uso inadequado de conectivos	Uso apropriado de conectivos	Emprego de "noções confusas" e de argumentos dearticulados e não condizentes com a realidade	Melhor articulação de argumentos em torno de uma idéia central bem delimitada
2	Rupturas e lacunas entre as partes do texto	Organização clara em introdução, desenvolvimento e conclusão	Ausência de mecanismos de junção entre os parágrafos	Uso adequado de partículas de transição (conectivos)	Utilização de "estratégias de preenchimento" em substituição ao esforço de elaboração de um discurso próprio	Maior reflexão sobre o tema; argumentação mais sólida e convincente
3	Conclusão fragmentada e desligada do corpo do texto	Boa estruturação formal	Falta de transição entre os parágrafos	Maior utilização de recursos coesivos	Abordagem simplista e distorcida da realidade; afirmações categóricas apresentadas sem discussão	Argumentação mais consistente; maior exercício da crítica
4	Conclusão incoerente com o desenvolvimento das idéias	Articulação coerente entre as partes do texto	Ligação entre as partes feita basicamente com o conectivo e	Uso de diferentes conectivos, explicitando os nexos lógicos entre as idéias	Generalizações apressadas e preconceituosas; fragilidade de conhecimento do "real"	Argumentos autênticos, relevantes e mais compatíveis com a realidade
5	Estruturação deficiente; impossibilidade de distinção das três partes convencionais da dissertação	Organização formal mais nítida	Utilização de poucos recursos coesivos que não conseguem suprir as falhas na coerência	Emprego mais adequado de mecanismos de junção	Fatos remotamente relacionáveis ao assunto em foco	Argumentos procedentes revelando maior reflexão sobre o tema
6	Ruptura entre a introdução e o desenvolvimento	Melhor entrosamento entre as partes do texto	Problemas de correferência anafórica, gerando ambiguidades	Maior clareza, com o uso de recursos coesivos adequados	Argumentos irrelevantes e incompatíveis com a realidade dos fatos	Posicionamento mais crítico diante da realidade; melhor seleção de argumentos
7	Dificuldade de distinção dos limites entre a introdução e o desenvolvimento	Melhor organização das idéias em introdução, desenvolvimento e conclusão	Falta de transição entre os parágrafos	Melhor articulação dos parágrafos	Fragilidade de raciocínio mascarada por frases de efeito e palavras retumbantes	Raciocínio mais objetivo e consistente, com o uso de uma linguagem mais acessível

4.3.3. Avaliação global dos textos estudados

O conjunto de textos analisados no item anterior evidenciou uma nítida evolução de seus autores na habilidade de construir "*mensagens organizadas*" que "*concretizam, no seu todo e nas suas partes, determinada intenção reconhecível do autor*", o que, no entender de NEIS (1985:11), refere-se ao "*conhecimento propriamente textual*".

Ao que tudo indica, houve também uma mudança de mentalidade dos alunos no que se refere à redação: eles passaram a encarar a atividade de escrita como uma forma pessoal e intransferível de exteriorizar sua visão homem/mundo e não mais como uma simples obrigação de preenchimento de espaço em branco, independente de sua vontade e/ou necessidade. Assim, os últimos textos produzidos revelam não apenas maior reflexão sobre o assunto em foco, mas também maior exercício da crítica.

Nessa perspectiva, é possível perceber de forma clara, no 2º texto de cada par, a posição assumida pelo autor, o ponto de vista que quer defender, o que, em regra, não ocorre no 1º texto. Também a mobilização de argumentos para uma determinada conclusão se mostra melhor no 2º texto, sugerindo que os alunos se tornaram mais conscientes no que tange à seleção, entre os fatos preexistentes no espaço interdiscursivo ou na "memória" (cf. GERALDI, 1981), daqueles que seriam mais adequados e relevantes para o tema em questão. Além disso, eles foram capazes de uma elaboração mais pessoal desse material cognitivo comum. É interessante notar, por exemplo, que certos clichês e frases feitas que aparecem com freqüência, no 1º texto, como "verdades

inquestionáveis" são praticamente abandonados no 2º ou, se são utilizados, isso se dá, em geral, de modo a desmitificá-los e questioná-los (vide, como ilustração, os textos dos alunos 4 e 6, que discorrem sobre a propalada preguiça do brasileiro).

Ora, tudo isso representa a construção de um discurso próprio ou, em outras palavras, a intervenção desses alunos, enquanto sujeitos, na linguagem, o que, por sua vez, implica maior percepção da realidade com seus conflitos e contradições.

Esse crescimento no que à tange à argumentação, que é o que mais "salta aos olhos" na comparação entre os dois textos, resultou, ao que parece, tanto da inclusão dos fatores destacados acima nas discussões em sala de aula quanto do sistema de correção e avaliação adotado. Assim, a troca de textos entre os alunos fez com que eles passassem a encarar cada colega como um interlocutor real - ainda que, de certa forma, um interlocutor privilegiado - a quem era possível dizer alguma coisa, sobre quem era possível influir. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a linguagem se tornou realmente uma forma de ação entre sujeitos.

Quanto a essas constatações, não posso negar que houve de minha parte todo um trabalho de conscientização dos alunos, o que, na acepção de GRAMSCI (1986:3-23), corresponde ao "exercício da função intelectual", que se dá de modo privilegiado na escola. Assinalando a existência de um novo tipo de intelectual no mundo moderno, GRAMSCI assim o caracteriza:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se

ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente"... (p. 8)

Nesse sentido, cabe a ele contribuir para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. Acredito ter sido exatamente esse papel que assumi com relação aos alunos de Filosofia. O resultado da minha *"atividade intelectual"* aparece claramente em seus textos finais, que revelam novas formas de pensar e interpretar a realidade, organizadas e articuladas numa argumentação mais sólida e convincente.

Mas não foi apenas com relação à argumentação que os alunos evoluíram, embora esse seja o aspecto que mais chama a atenção no material analisado. Seus textos também passaram a exibir melhor estruturação formal: a tradicional divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão, prevista para a dissertação, tornou-se mais nítida e articulada; e melhor entrosamento entre as idéias: o uso adequado de recursos coesivos (partículas de transição e palavras de referência), para explicitar os tipos de relações lógicas estabelecidas entre orações, períodos e parágrafos, conferiu ao texto maior legibilidade. Em consequência dessa evolução observada nos três aspectos mencionados (estruturação formal, coesão e argumentação), os textos produzidos no final da experiência ganharam em unidade, coerência, clareza e em informatividade, entendida como a *"capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu receptor"* (COSTA VAL, 1987:79).

Já com relação ao uso correto da norma-padrão culta e das convenções do código escrito, que não foi um aspecto

privilegiado em nosso trabalho, embora tenha sido observado nas análises de texto, creio não se tratar realmente de um problema, visto que geralmente os alunos escrevem com razoável correção gramatical: os desvios que ocorrem não chegam, na maioria das vezes, a comprometer o raciocínio (vide, como exemplo, as redações do aluno 1) e, ao que parece, podem ser sanados com uma pequena ajuda do professor ou de um colega, como foi feito durante a experiência.

A partir dessa constatação, penso poder afirmar que, de fato, não se justifica a importância que a escola atribui à classificação e à quantificação dos "erros" cometidos pelos alunos em suas redações. Como bem assinala ILARI (1986: 54), na prática pedagógica usual, o trabalho do professor, ao avaliar a expressão escrita de seus alunos, consiste numa espécie de terapia: *"assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância dessas últimas na próxima redação"*. Ora, como se viu, esse método tradicional de correção privilegia um aspecto que não é efetivamente o mais problemático, deixando de lado questões muito mais sérias e relevantes que concernem ao *"uso da língua em seus aspectos textuais"* (ILARI, 1986:60). Nesse sentido, a decisão que tomei de me preocupar mais com a estruturação formal, com a coesão e com a argumentação do que com a correção gramatical na experiência desenvolvida com textos, ao que tudo indica, foi acertada.

As evidências parecem ainda mostrar que um trabalho que privilegia o aprimoramento da competência textual resulta, paralelamente, numa melhor utilização da língua padrão escrita. Essa evolução, que pôde ser observada várias vezes na análise do

corpus, fica patente nas redações do aluno 3, sugerindo que na medida em que atacamos problemas no nível macroestrutural estamos contribuindo para a superação de dificuldades no nível microestrutural. Daí a inutilidade de um trabalho que enfoca apenas as "*questões do código*" (cf. PÉCORA, 1983), preterindo os "*aspectos textuais*" (cf. ILARI, 1986), que é exatamente o que faz a escola. Não admira que os alunos cheguem à universidade com sérios problemas no que tange à produção de textos.

Convém lembrar, finalmente, que a análise aqui apresentada, que buscou uma visão de conjunto dos sete pares de textos examinados na seção anterior, pode ser estendida aos demais integrantes do **corpus**, o que significa que, de modo geral, os alunos evoluíram quanto à estruturação formal, definindo e articulando melhor as partes do texto; quanto à coesão e à coerência, promovendo a inter-relação dos elementos do texto entre si (nos níveis superficial e profundo) e com a realidade evocada; e, sobretudo, quanto à argumentação, revelando maior capacidade de seleção e organização de argumentos para fundamentar as posições assumidas, o que, por seu turno, demonstrou maior exercício da reflexão e da crítica. Paralelamente foi possível observar, em muitos casos, maior correção gramatical.

4.3.4. Apresentação e análise das avaliações

Assim como no caso das redações, as auto-avaliações apresentadas serão transcritas na íntegra. À reprodução das avaliações seguir-se-á um breve comentário, em que tentarei

analisá-las em conjunto, estendendo essa análise também às demais integrantes do corpus.

Nesse trabalho de avaliação, os alunos deveriam levar em conta: a) os eventuais ganhos (ou perdas) evidenciados no confronto entre o primeiro e o segundo texto; b) as vantagens e as desvantagens da experiência realizada; c) o meu desempenho; d) a sua atuação, acompanhada de uma nota de 0 a 10.

Os autores das sete avaliações reproduzidas a seguir são os mesmos dos textos examinados no item anterior. Além dessas sete, serão apresentadas três outras avaliações como forma de ilustrar e embasar melhor determinados comentários que serão feitos a propósito do material analisado.

Avaliação do Aluno 1:

Analisando minha primeira redação e colocando em paralelo com a segunda, percebi que houve um grande avanço e que capitei muitos conceitos e técnicas de como redigir uma redação.

Porém não digo que é 100% esse avanço e nem poderia colocar um nível em termos de porcentagens. Diria que o avanço que houve foi bom.

Na primeira redação que fiz, foi um total exemplo de falta de alguns conceitos básicos. Não continha frase núcleo, não continha objetivos, não continha nexos entre uma frase e outra, conclusão confusa, difícil perceber introdução, desenvolvimento e conclusão.

Já na segunda, tentei colocar em uso tudo aquilo que vimos em aula, porém confesso que tenho dificuldades para colocá-los de uma maneira correta, mas com relação a primeira, pude perceber que coloquei muito do que aprendi.

Diante de todos esses fatores, daria para mim uma nota 8,0, pois sei que não sou ótimo em redação, porém não sou péssimo. Seria essa nota como uma nota boa-regular, e eu me considero nesse plano.

Avaliação do Aluno 2:

Já tinha em vista um conhecimento de como se estruturar uma redação, tinha mais presente apenas: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Agora tenho uma noção bem desenvolvida de como se estruturar uma boa redação.

Estou consciente que além de introdução, desenvolvimento e conclusão, devo ter em mente: título adequado (ao assunto do texto), frase-núcleo, delimitação, linguagem adequada, pontuação, coesão e coerência, (nas palavras de referência e transição, com conectivos adequados...), ainda formas de ordenação e argumentos a defender.

Tenho sem dúvida um melhor desenvolvimento de idéias, com pontuação, linguagem e concordância mais adequada.

Foi muito bom o método usado pela professora. Valeu.

Nota: 9,0

Avaliação do Aluno 3

Eu vi claramente que na primeira redação feita no início do curso de português está muita falha nos seguintes pontos:

- Desorganização da: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- O paralelo entre "liberdade individual x dependência econômica", está mal relacionado com o "ser e o ter" da redação.
- A conclusão desmembrada em três parágrafos que não conclui nada do assunto.
- Repetição de palavras
- Argumentos abstratos, muitas idéias livres.

Já na segunda redação após o Curso de português, o texto parece mais bem estruturado: Introdução, desenvolvimento e conclusão;

- Argumentos fortes e amplos, claros e convincentes.
- O paralelo entre "liberdade individual e dependência econômica relacionado com "Ricos e pobres". -> ricos livres; -> pobres dependentes".
- Palavras bem mais adequadas.

Estudar, para mim, é realmente, um trabalho difícil. Mas, este método que exige uma disciplina intelectual que se ganha praticando, treinando a escrever, me ajudou a conseguir um pouco de postura crítica e sistemática. Este curso ensina uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever. Desta maneira, não é

possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

Avaliação do Aluno 4:

No começo deste semestre, foi "chato". Eu não tinha quase ânimo para trabalhar. Pelo fato de se trabalhar em grupo e ainda sendo monitor, foi um trabalho desafiante para mim.

No ponto de vista de redação, eu pensei que tivesse piorado, ou seja, a cada assunto que aparecia eu me complicava ainda mais. Mas hoje ao comparar as minhas redações, percebi a mudança. Senti que melhorei. Pelo menos agora eu consigo encher cada parte de uma redação, separadamente: assunto, delimitação do assunto e o objetivo daquilo escrevo. Esses são os pontos que eu aprendi analisar tranqüilamente na redação. Vejo que isso não ocorreu na primeira redação, ou apareceu fora de ordem. Valeu a pena.

Avaliação do aluno 5:

Creio que, honestamente, evolui muito desde o início do primeiro semestre para cá. Comparando as duas redações feitas, sobre a "preguiça do brasileiro", tendo por título: "O homem e o trabalho", vejo que ocorreu um incrível melhoramento, dentro do que diz respeito à redação.

Na redação feita no início do ano, pude observar que não praticamente nada de introdução conclusão, desenvolvimento, delimitação do assunto, objetivo, etc.

Nesta redação escrevi muito sobre o homem, mas nada sobre o homem e o trabalho.

Mas vejo que nesta segunda redação, há todos os requisitos para se entender, a mensagem que esta redação quer transmitir. Assim sendo creio que consegui encaixar-me bem no projeto, e creio que por esta participação, merecia uma nota 8,5. Quanto ao Curso de Português, e a participação das aulas, penso que de um certo modo consegui participar, só penso que as aulas poderiam ser mais participativas, no sentido dos alunos se envolverem mais nas aulas. O que eu creio que ajudaria nisso, seriam os debates, visto que os mesmos dariam maior participação do aluno, e poderiam surgir idéias quanto ao curso. Voltando ao assunto, sobre o projeto de redações, vejo que não só eu, como todos evoluíram, e achei excelente.

Avaliação do aluno 6

Aproveitando a ocasião de escrever, ver e rever (analisando) esta redação, assim também como a primeira, farei um breve comentário.

Na primeira redação não houve assim uma preocupação em colocar introdução, frase-núcleo, desenvolvimento, argumentação, objetivo e conclusão. Deu então para perceber o quanto melhorou isso.

De acordo com isso, proponho que você mesma dê a nota, pois seria muita ousadia eu dar nota nove ou dez, assim como também seria falta de confiança em mim dar nota sete ou menos.

Avaliação do aluno 7

A primeira redação transmite mais agressividade, mais animalidade, enquanto que o segundo texto já trabalha mais na linha do raciocínio.

As redações são fruto do momento em que se encontra o espírito do escritor.

Senti (ainda bem) uma evolução, não só na área de línguas mais também nas outras áreas, isto influenciado pelas várias disciplinas do curso de filosofia.

A professora Glaucia os meus agradecimentos; foi uma professora competente que soube incentivar os alunos e se tornar amável, seguindo assim as linhas da pedagogia salesiana (sistema preventivo).

Me esforcei bastante, seguindo as apostilas, não deixei nenhum trabalho em vão, porisso acredito num julgamento pessoal que mereço "9,0".

As avaliações - não apenas as que foram apresentadas, como também as demais integrantes do corpus - revelaram que os alunos envolvidos no projeto foram, em geral, capazes de perceber o progresso que fizeram e de destacar os pontos em que esse progresso se verificou, o que na maioria das vezes coincide com a minha análise dos seus textos, como é o caso do aluno 3. Além disso, tudo indica que eles passaram a enxergar a escrita de modo mais maduro: não como produto de dom ou inspiração, mas como uma forma de trabalho. Nesse sentido, merece destaque a auto-avaliação do aluno 8, em que essa nova visão da escrita aparece com nitidez.

Avaliação do aluno 8

Senti um crescimento muito grande no meu modo de "criar" redação. No início do curso ou até mesmo antes, apesar de escrever mais ou menos bem, eu nunca tinha a preocupação de organizar, de estruturar a minha redação. Aprendi acima de tudo, a parar, pensar e organizar o que vou escrever. Só que isso tem me dado muito trabalho, pois pensar muito gasta tempo. Agora só preciso aprender a conviver com esse meu novo conhecimento redacional. Confesso que foi a primeira vez que me ensinaram realmente a estruturar uma redação. Valeu!! Prá mim foi ótimo. Com o tempo a gente vai se aperfeiçoando. Conhecimento já tenho.

Nota: 8,0

Entretanto, os alunos deixaram a desejar quanto aos demais aspectos. Por exemplo, as considerações sobre seu desempenho raramente foram pautadas por critérios mais objetivos, como pontualidade, assiduidade ou participação efetiva nas tarefas propostas. Aliás, alguns deles chegaram a se desculpar por não terem se esforçado mais ou por ainda apresentarem algumas dificuldades, apesar da "dedicação da professora" (vide avaliação do aluno 9, abaixo). Tal ocorrência leva a crer que talvez o tempo tenha sido insuficiente para que os alunos desenvolvessem, de modo satisfatório, sua auto-estima e a confiança no seu saber lingüístico, ou seja, alguns resquícios do sistema tradicional de correção e avaliação ainda se mantiveram, apesar das minhas "boas intenções".

Foram também raras as menções ao trabalho desenvolvido com a autocorreção e a auto-avaliação. Apenas em quatro, das 28 avaliações examinadas, os alunos destacaram a importância da "análise sobre o próprio trabalho" ou da autocorreção como "forma do aluno tomar consciência de seus próprios erros" para o aprimoramento da expressão escrita. A avaliação do aluno 3 foi um desses raros casos.

Por sua vez, minha atuação só mereceu elogios. Eu fui sempre "dinâmica", "eficiente", "dedicada", "cumpridora dos deveres" (vide, como exemplo, a avaliação do aluno 7). Essa exaltação da figura do professor chega, às vezes, às raias do exagero, como comprova a avaliação do aluno 9, apresentada a seguir.

Avaliação do aluno 9

Querida professora, amiga e mãe...

O curso de português que você ministrou foi ótimo. Você sabe transmitir, tem boa dicção e domina a matéria.

Amar é saber multiplicar o bem.

O seu rosto é o espelho do coração. Vejo você alegre, disposta, corajosa, gentil, amável, nos educando, transmitindo tantas esperanças otimismo, nos preparando para um futuro melhor.

Tudo isto é maravilhoso saber doar, transmitir o "saber", algo que permanessem entre nós as obras de tantos que deixam atrás de si seu zelo pela humanidade, pela arte, pela beleza. Os educadores, escritores e escultores não desaparecem. Deixam-se gravados na memória, na história pelas suas obras de arte. Tornam-se eternamente presentes, cheios de diálogos e vida, pelas suas idéias, seu interesse pelo progresso e bem estar da humanidade.

Querida, Glaucia, não tenho palavras para te agradecer. Gostaria de saber transmitir o que penso e o que vai pelo meu interior, sobre os seus valores. Se eu depois de todos estes anos vividos, se eu não aprendi não tenho esse dom; não foi culpa sua professora, você não mediu esforços para nos educar, não há valores que pagam por essa palavra amiga de educadora.

O meu muito obrigado !

Que Deus te abençoe e recompense.

Boa sorte! espero que o próximo ano esteja conosco.

Grato

Acho pertinente observar que talvez os alunos, conscientes de que ainda necessitavam de aprovação na disciplina Língua Portuguesa II, desejassem me agradecer para garantir tal

aprovação. Acredito também que a preocupação com a média final, que até então havia sido relegada a um segundo plano, tenha, enfim, aflorado, fazendo com que os alunos, em suas avaliações, se dedicassem mais a justificar a nota que se atribuíram do que a realizar uma análise mais séria de todo o processo para detectar virtudes e, principalmente, defeitos. Nesse ponto, o relatório dos monitores, que foi elaborado posteriormente à entrega dos notas, mostrou-se mais realista, apontando pontos positivos e negativos.

Tais fatos sugerem que, afinal, foi a figura ameaçadora da escola com seu caráter valorativo e repressivo que predominou, determinando um tipo de avaliação comedida que, portanto, não comprometesse seu autor. Isso significa que, diferentemente das atividades de autocorreção em que a imagem autoritária do professor - enquanto interlocutor privilegiado, a quem cabe julgar e decidir - tinha ficado diluída num trabalho que procurou dar vez e voz ao aluno, no momento final de "acerto de contas", representado pela auto-avaliação, essa imagem voltou a emergir com força total, determinando o que poderia (ou não) ser dito. Assim, os poucos alunos que chegaram a fazer algum comentário depreciativo, do tipo "aulas chatas" ou "exercícios maçantes", logo sentiram a necessidade de se retratarem, justificando a importância desses fatores para o sucesso do projeto. A adoção desse comportamento é nítida na avaliação do aluno 4.

Note-se ainda que alguns alunos se preocuparam muito mais em reproduzir a metalinguagem descritiva de textos utilizada pela professora do que em comparar efetivamente as duas redações

(vide, como exemplo, a avaliação do aluno 2). Tal atitude, ao que parece, resulta da experiência vivenciada por esses alunos no contexto escolar, onde o domínio de "terminologias" (nomes, conceitos e classificações) é o que conta na verificação da aprendizagem. Em outras palavras: é através da repetição da metalinguagem que circula na sala de aula - e não através do uso que faz dos conhecimentos adquiridos - que o aluno demonstra ao professor que aprendeu e, dessa forma, garante sua aprovação.

Tudo isso leva a crer que se as condições de produção das avaliações tivessem sido outras, ou seja, se não tivesse havido qualquer preocupação com nota e, conseqüentemente, com aprovação, outro teria sido o discurso desses alunos. Tanto isso é verdade que nas rápidas avaliações orais que fazíamos no final de cada etapa, apenas como forma de subsídio para o nosso trabalho, os alunos se soltavam mais, expondo opiniões, questionando e apresentando sugestões.

Logo, ainda resta um longo caminho a ser percorrido antes que o aluno possa enfim se libertar de sua "preciosa" carga escolar e dizer efetivamente o que pensa. A auto-avaliação, neste caso, serviu como um primeiro passo - ainda que pequeno - rumo a esse exercício real da palavra.

Quero, finalmente, apresentar uma avaliação que, fugindo à tônica geral, pareceu-me bastante lúcida e madura. Trata-se de um aluno que, por ter sido dispensado da disciplina Língua Portuguesa I, não fez a redação do início do ano e, conseqüentemente, ficou impossibilitado de proceder ao confronto final de textos. Todavia, ele não deixou de registrar sua visão

do processo, demonstrando que os alunos, como "indivíduos dotados de vontade e inteligência" (cf. COSTA VAL, 1987), são realmente capazes de analisar e questionar a realidade em que se inserem, exercendo, de forma consciente e responsável, seu direito à palavra.

Avaliação do aluno 10

Acredito que o curso de reestruturação de texto foi muito válido para o curso de filosofia, independente do grau ou estágio redacional de cada aluno, porque cada um pode se auto-avaliar naquilo que é. O defeito de muitos cursos de redação, é pressupor determinado estágio para todos.

O curso levou o aluno a fazer uma reflexão séria a respeito da própria maneira de escrever e expressar suas idéias. A redação é realmente um dos aspectos, ou até "o" aspecto mais importante numa faculdade de ciências humanas. O grande problema dos universitários é realmente a expressão escrita coerente, enxuta e contendo conteúdo válido.

Para mim, pessoalmente, o que achei um pouco menos positivo, foram alguns exercícios repetitivos que cansaram um pouco, e às vezes fazia perder o interesse pela matéria. Porém, há que se levar em conta que já fiz um curso de redação intensiva de um ano e por isso já tinha uma base de reestruturação de texto.

Penso que saí muito enriquecido deste curso porque me reeduquei a olhar particularizada e globalmente aquilo que escrevo, analisando os vários aspectos, detectando os vícios e excessos e reestruturando coerentemente.

Validade especial teria este curso se ele fosse aplicado a alunos de segundo grau, pois além de aprender a reestruturar os próprios textos, seria um momento para fazê-los refletir acerca do conteúdo que veiculam nas próprias redações, que muitas vezes além de mal escritos estão também despojados de conteúdo válido.

4.3.5. - Considerações finais

Apesar das constatações feitas no desenrolar da experiência, era necessário que eu me certificasse de que a adoção do sistema de autocorreção e auto-avaliação tinha

realmente sido decisiva para o aprimoramento da expressão escrita dos alunos. Essa preocupação levou-me a usar um grupo de controle¹⁶. Tratava-se de uma turma mista dos cursos de Biologia e Química da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que fez as disciplinas Comunicação e Expressão I e II, com respectivamente 60 e 45 horas/aula, ministradas pela Prof^a. Maria Auxiliadora Lopes Puccini.

Essa turma, com um total de 40 alunos matriculados no 1º semestre, também fez uma primeira redação, utilizando os temas do vestibular da PUC/RJ, e orientou-se pelas mesmas noções teóricas e pelos mesmos exercícios usados com a turma de Filosofia, perfazendo uma carga horária semelhante. Houve uma única diferença: foi mantido o sistema tradicional de correção e avaliação. Assim, a professora recebia apenas o produto final que, posteriormente, entregava ao aluno já corrigido e avaliado por meio de uma nota de 0 a 10.

Entretanto, o trabalho com essa turma foi seriamente prejudicado pela greve dos docentes das Universidades Federais que, entre outras conseqüências, trouxe a desistência em alta escala. Dessa forma, apenas seis dos 40 alunos que haviam feito a redação inicial chegaram também a fazer a última, o que torna os dados do grupo de controle insuficientes para uma comparação precisa com os resultados da turma de Filosofia.

Mesmo assim, li os seis pares de textos que me foram entregues pela professora e pude observar que em todos os casos não havia praticamente diferença entre o primeiro e o último texto, ou seja, os problemas persistiram, apesar dos aspectos

teóricos e práticos abordados. Houve até mesmo casos em que o texto 2 apresentava mais falhas quanto à estruturação formal, quanto à argumentação, quanto à coesão e coerência, do que o texto 1.

Isso sugere que a análise dos próprios textos dos alunos e a reflexão sobre cada etapa do processo são fundamentais para que cada um se conscientize de suas dificuldades e, em consequência, busque os meios adequados para saná-las.

Dos seis pares de textos oriundos do grupo de controle, apresentarei, a título de ilustração, dois exemplos sobre o mesmo tema: liberdade individual x dependência econômica. Tais exemplos dispensam maiores comentários: os textos falam por si sós, demonstrando que não houve uma evolução que pudesse ser considerado pelo menos razoável. No caso do Aluno 12, inclusive, o segundo texto parece mais problemático que o primeiro.

Aluno 11

Texto 1: Liberdade individual x dependência econômica

Vivemos hoje numa situação econômica, em que é necessário que tenhamos alguma fonte monetária, pois o meio influencia o homem. Porém, isso não significa exatamente que, como pessoas que possuem uma independência econômica, sejamos cidadãos que desfrutam de uma individualidade em nossas vidas.

O homem almeja sua liberdade, onde ele possa expor suas idéias, seus objetivos e viver num sistema, em que sua independência seja o fator primordial. Mas, esses elementos não serão somente ligados com fatores econômicos, e sim também relacionados com a política e a sociedade.

Através da união de fatores sócio-político-econômicos, que auxiliam um sistema bastante democrático, a pessoa talvez consiga conviver com sua liberdade, dependendo também do esforço do indivíduo.

É sempre necessário, que um conjunto de elementos esteja em consenso, para que um ideal seja plenamente alcançado, e o homem de hoje tem consciência disso e por isso está lutando para a implantação de um sistema que auxilie suas expectativas pessoais.

Texto 2: Liberdade individual x dependência econômica

É muito importante ser uma pessoa independente. Porém, as pessoas confundem liberdade individual com independência econômica. Elas estudam, trabalham, ganham dinheiro, achando que são livres como um passarinho. Esquecem que dentro de cada um, existe uma gaiola que precisa ser aberta para que se possa sentir a individualidade.

O universo é tão imenso diante do ser humano. Mas não é impossível viver intensamente a vida de uma maneira bem pessoal e íntima.

Depender economicamente de alguém, não é limitar os desejos de viver sua personalidade, sendo dirigido exclusivamente para anseios desta. É apenas uma forma de manter sua vida material.

Ter liberdade individual é conhecer a si mesmo e lutar por aquilo que acredita e deseja; é satisfazer sua pessoa, e através disso, aprender a conviver em sociedade e analisar os semelhantes. É sentir que você é muito importante para o desenvolvimento de um todo, e fazer disso uma grande esperança.

Aluno 12

Texto 1: A liberdade individual

Será que algum dia conseguiremos ter a tão sonhada liberdade individual, pessoal, vivendo numa sociedade discriminatória de um país capitalista e completamente dependente de outros ?

É de se pensar, pois há uma grande pressão e discriminação que percebemos logo no início de nossa vida escolar. Os poderosos, de um nível social elevado é que dominam, espezinhando e mantendo afastados os demais. Estes, já na juventude, não conseguem ir a locais que lhes agradam, onde seus amigos e colegas vão. Aí já vemos tolhida a liberdade de escolha e de preferências.

Somos massacrados também, e principalmente, pela máquina governamental, vivendo dias de recessão, como se o povo fosse o único responsável por esse desajuste na economia do país. Com uma política mal feita o dinheiro de muitos vai parar nas mãos de poucos, criando duas classes contrastantes.

Acho então que a nossa liberdade poderia estar chegando sim, com a nova Constituição, mas isso não vai acontecer, os direitos não serão iguais para todos, nada mudará como deveria pois não irão mexer no Regime de governo.

Texto 2: Liberdade individual x dependência econômica

A dependência econômica do país frente aos países desenvolvidos e também a dependência econômica do povo brasileiro para com a minoria privilegiada reflete em muito o modo de viver da população, fazendo-o um desesperançado de dias melhores.

Aquele sonho de liberdade, de autonomia, cada vez fica mais impossível. Ele sente cada dia isso; é quando o filho lhe pede um brinquedo igual ao apresentado pela televisão e ele não pode comprar; quando fica só na vontade de fazer "aquela" viagem e lhe falta condições e tantas outras ocasiões do seu dia-a-dia.

Pensando assim vemos que há dependência econômica, seja no país, na família, ou de modo particular, não há a tão pretendida liberdade e ficamos todos à mercê de meras minorias.

5. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

5.1. Critérios utilizados

Descritas as atividades e apresentados os resultados, torna-se necessário avaliar a experiência no que se refere tanto aos pressupostos que a orientaram na época (1987) quanto à sua prática efetiva. Tal avaliação, levada a termo cinco anos após a realização da experiência, passará, naturalmente, por uma maior vivência em magistério e um maior embasamento teórico de minha parte, advindo este sobretudo dos estudos feitos no curso de Mestrado em Língua Portuguesa.

Assim, algumas categorias - tomadas de empréstimo à Lingüística Textual e à Análise do Discurso - que foram abordadas e discutidas durante o curso de Mestrado servirão de parâmetro para a avaliação da experiência, no que se refere aos pressupostos teóricos que orientaram sua execução. Nessa perspectiva, as categorias que nortearam tanto o diagnóstico de problemas quanto a produção de textos pelos sujeitos da pesquisa serão ampliadas e redimensionadas. São elas: as concepções de texto e de tipologia textual e as noções de estruturação formal, de coesão e coerência e de argumentação. A partir dessas, outras noções serão introduzidas no sentido de aprofundar a análise crítica da experiência: a noção de sujeito, com sua dimensão ideológica, e a noção de atividade lingüística, que implica um trabalho do sujeito com e sobre a linguagem. Vale ressaltar que essas duas últimas noções, embora não discutidas até agora,

estiveram sempre subjacentes à exposição e apreciação dos fatos (atividades e resultados), visto que não se pode falar em produção de textos sem relacioná-la a um sujeito produtor e ao trabalho desse sujeito no que tange à manipulação, isto é, à seleção e organização do material lingüístico e cognitivo.

Quanto à parte prática, que envolve os princípios e procedimentos que adotei na execução do projeto, cabe esclarecer que a avaliação será feita a partir de pesquisas e publicações a que tive acesso mais recentemente e que, em linhas gerais, enfocam a questão da escrita, mais especificamente do processo de produção de textos, além de questões relacionadas à correção e à avaliação enquanto práticas escolares.

Essa avaliação da experiência com "olhos de hoje", a exemplo do que ocorreu na descrição das atividades e na análise dos resultados, também passará pela minha subjetividade, já que não poderei assumir uma distância absolutamente fria e objetiva dos fatos de que não fui somente observadora, mas parte atuante.

Pretendo dividir minha reflexão em dois momentos: a) avaliação dos princípios e procedimentos adotados; b) discussão das questões teóricas que embasaram o trabalho. Tal divisão é motivada apenas pela necessidade de uma exposição mais clara e organizada, já que esses dois momentos estão interligados, não podendo, portanto, ser tratados de forma estanque e isolada.

5.2. Avaliação dos princípios e procedimentos adotados

Como é possível perceber, esse primeiro momento da análise está mais diretamente ligado à prática em sala de aula, envolvendo tanto os princípios de autocorreção e auto-avaliação que nortearam o trabalho quanto os procedimentos adotados para que tais princípios pudessem ser efetivamente aplicados no processo de produção/avaliação de textos.

Tentarei, então, começar esta reflexão pela apreciação do princípio de autocorreção utilizado e das atividades a ele relacionadas de forma direta ou indireta. Em nossa experiência, seguimos basicamente a proposta de GERALDI (1985:68) que consiste em "*partir do erro para a autocorreção*". Assim se manifesta o autor:

A única coisa que me parece essencial na prática de análise lingüística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos.

Também SERAFINI (1989:113-5) se mostra favorável à autocorreção. Ao discorrer sobre os métodos de correção de redações em sala de aula, a autora afirma que os professores, em geral, oscilam entre duas tendências: a correção indicativa e a correção resolutiva. A primeira consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nesse caso, o professor se limita a indicar o erro, alterando muito pouco: geralmente, há apenas correções ocasionais de erros ortográficos e lexicais. Já a segunda consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, períodos e frases inteiras. O erro é, portanto, eliminado pela

solução que reflete a opinião do professor (e que, muitas vezes, se sobrepõe ao pensamento do aluno). Conforme enfatiza a autora, nenhuma das duas tendências põe em prática os princípios básicos de uma correção eficaz.

Assim, ela sugere a adoção da correção classificatória, que consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação que seja do conhecimento do aluno. Nesse tipo de correção, o professor pode sugerir as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro, estimulando-o, dessa forma, a trabalhar produtivamente sobre seus textos. Para SERAFINI (1989:115), a autocorreção é vantajosa sob dois aspectos principais: em primeiro lugar, porque leva o professor a interpretar apenas parcialmente as intenções do aluno, sem se sobrepôr a elas; em segundo lugar, porque ajuda o aluno a se expressar cada vez melhor, visto que *"é mais útil fazê-lo ver como se constrói um produto que mostrá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração"*.

SERAFINI (1989:117-8) propõe ainda que o professor partilhe com os alunos a *"cansativa tarefa da correção"*, apontando para tanto três razões. A primeira é que, em geral, eles são muitos melhores críticos e juízes que produtores de textos. A segunda razão apresentada é que a correção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita. Nesse sentido, a autora ressalta que os alunos gostam de ter leitores autênticos e não apenas o professor, que acaba sendo, acima de tudo, um avaliador. A terceira razão apontada é que a correção entre colegas permite entre eles um diálogo que é inevitavelmente muito

limitado na relação professor-aluno. Isso porque, num contexto de correção interativa, o autor do texto tem a possibilidade de explicar ao colega tudo o que parece confuso e obscuro, tornando claro, principalmente para si mesmo, aquilo que quer exprimir.

Nessa perspectiva, a correção entre colegas apresenta uma inegável vantagem: a de reproduzir, no contexto escolar, uma situação análoga àquela de quem publica, onde a prática de rever o próprio trabalho, com base nas sugestões de amigos e revisores, é habitual. Segundo a autora, fora da escola chega-se à versão final de um texto gradativamente, através de sucessivas redações, utilizando-se, com freqüência, conselhos de leitores amigos. No âmbito escolar, ao contrário, a avaliação de um texto é feita de forma definitiva sobre a primeira versão. Assim, se quisermos adotar na escola a mesma atitude dos escritores profissionais, devemos permitir que o estudante utilize as primeiras correções para reescrever seu texto, produzindo uma segunda ou até mesmo uma terceira versão, se for preciso. Na opinião de SERAFINI (1989:111), esse procedimento é particularmente necessário em todos os casos de textos com erros na organização e na coerência das idéias.

A autora ressalta, entretanto, que, para garantir uma maior sistematização e unidade na correção de redações entre colegas, convém especificar numa planilha as categorias de erros que devem ser observadas. Essa planilha, além de tornar a correção mais uniforme, serve de base para que o aluno analise seu próprio trabalho, julgando em que aspectos ele teve mais êxito ou foi mais falho.

Os procedimentos descritos por SERAFINI (1989) foram basicamente os mesmos que utilizei para viabilizar a proposta de autocorreção adotada. Nesse sentido, promovi a correção entre colegas e estimulei os alunos a reelaborarem seus textos com base nos problemas levantados e nas sugestões apresentadas, em busca de um processo mais natural de escrita na escola; tentei me pautar pelo método classificatório, identificando os erros através de "dicas", mas incentivando os alunos a encontrarem sozinhos as soluções e a adotarem, conseqüentemente, uma atitude operativa; enfim, elaborei um roteiro que pudesse orientar, de forma mais segura, o trabalho de correção dos alunos tanto dos textos dos colegas quanto de seus próprios textos.

SMITH (1988:202), como SERAFINI(1989), também sugere que o professor delegue responsabilidades aos alunos no que tange à correção de textos. Segundo o autor, quando os alunos se auxiliam mutuamente em sala de aula, compartilhando tanto habilidades quanto dificuldades, seu interesse e envolvimento tendem a aumentar. O professor, por sua vez, pode ser de maior utilidade quando apenas acompanha esse trabalho comunitário de escrita, colocando-se em segundo plano. Foi esse tipo de abordagem, mais centrada no aluno, que orientou as atividades de autocorreção com a turma de Filosofia. Acredito ter estimulado os alunos a uma participação mais efetiva em minhas aulas, quando lhes pedia que analisassem e reescrevessem os textos que eles mesmos produziram.

A autocorreção, por outro lado, permitiu que os alunos se conscientizassem sobre a necessidade de se levar em conta o leitor na construção da mensagem, o que equivale à conversão de

"writer-based prose" em "reader-based prose", segundo FLOWER (apud KRASHEN, 1985:19). A "writer-based prose" caracteriza-se por referentes ambíguos, palavras com significados especiais para o escritor que não são esclarecidas para o leitor e a falta de uma organização hierárquica, com idéias principais e argumentos de apoio claramente apresentados. Já a "reader-based prose" é um estilo menos egocêntrico que tenta ser sensível às necessidades do leitor. Nesse caso, o escritor se preocupa com o efeito que quer produzir no leitor, com a forma como quer se apresentar, com que tipo de conhecimento prévio do leitor ele pode contar, enfim, com os fatos e exemplos que podem interessar ao leitor. O escritor, portanto, organiza suas próprias idéias com o leitor em mente. No que concerne à nossa experiência, os alunos foram aos poucos percebendo a existência de interlocutores reais para seus textos, isto é, seus colegas de turma, o que fez com que eles passassem a se preocupar mais com a seleção e a organização lógica das idéias, em busca de maior clareza, coerência e concisão.

De certa forma, o que foi dito no parágrafo anterior se coaduna com o que PÉCORA (1983:66-7) afirma a respeito da escrita. De acordo com o autor,

... na escrita, o produtor apenas pode contar com a agudeza de seu jogo de imagens, o que exige que o produtor, de alguma forma, leia o próprio texto como se fosse o texto de outro. Como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor. (...) Quer dizer, à impossibilidade de troca de papéis de sujeito da produção e sujeito da recepção, a primeira pessoa é obrigada a desdobrar-se na segunda; e, nesse desdobramento está toda a viabilidade do processo de significação da escrita... (grifo do autor)

Para VYGOTSKY (1991:85), um dos maiores obstáculos enfrentados por quem escreve reside no fato de que "a escrita (...) é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial". Os motivos para escrever são, portanto, "mais abstratos, mais intelectualizados e mais distantes das necessidades imediatas" do que aqueles implicados pela fala. Com relação à nossa experiência, o fato de os alunos se dirigirem a seus colegas de classe (que, dessa maneira, passavam a ser leitores reais - presentes e concretos - de seus textos), com objetivos mais palpáveis e imediatos (como, por exemplo, o de levar ao conhecimento dos colegas/leitores suas opiniões acerca de temas da atualidade e, dessa forma, promover a interação e o diálogo), na minha opinião, contribuiu para que a escrita fosse sentida como um processo mais natural, o que, por sua vez, facilitou - pela própria possibilidade de troca de idéias - o "desdobramento" a que se refere PÉCORA (1983).

Quanto à questão do feedback que pode ser oferecido a partir da correção, BEACH (apud KRASHEN, 1985:11), em pesquisa feita com calouros universitários (1979), constatou que comentários e correções em trabalhos lidos em casa pelo professor e devolvidos ao aluno são completamente ineficazes. Na sua opinião, o feedback só é eficaz quando feito durante o processo de escrita, isto é, com a utilização de rascunhos. Assim, a correção de erros limitada à versão final da redação não ajuda em nada o aluno no aprimoramento da expressão escrita. Esse trabalho de feedback com rascunhos é parte integrante da técnica de autocorreção e substitui o sistema tradicional de correção do produto final, típico da escola.

A ênfase dada à utilização de rascunhos, ou seja, à reelaboração de um texto até que se chegue a uma versão satisfatória, serviu para mostrar a importância da revisão e da reformulação como formas de desenvolvimento da habilidade de escrita e, ao mesmo tempo, para derrubar a falsa impressão, compartilhada pela maioria dos alunos, de que só maus escritores precisam fazer rascunhos e de que a revisão não faz parte do processo de escrita. Conforme assevera KRASHEN (1985:33):

Perhaps the most pervasive and most dangerous false belief some writers have is that there is no writing process, that experienced writers simply sit down at the typewriter, begin at the beginning and write through to the end, with no planning, revision or break in the linear flow.

Ainda na opinião de KRASHEN (1985), somos nós - professores - que nos encarregamos de reforçar essa falsa impressão, quando solicitamos aos alunos que façam uma redação em sala de aula no curto espaço de uma ou duas horas. Dessa forma, não há tempo suficiente nem para planejamento nem para revisão, o que os faz acreditar que tais procedimentos não são necessários ou desejáveis. Vale lembrar que, no caso da turma de Filosofia, todas as redações - com exceção da primeira e da última - foram feitas em casa, exatamente para que os alunos pudessem planejar, escrever e revisar seu trabalho com tranquilidade.

Dois dos aspectos enfatizados acima pelos vários autores mencionados - a necessidade de se levar em conta o interlocutor/leitor na construção do texto e a consciência de que a revisão ou pós-escritura faz parte da escrita (que, portanto, passa a ser tomada como trabalho) - foram também observados por FIAD & MAYRINK-SABINSON (1991:54-63) em comentários feitos por

alunos do 1º ano de Letras/Linguística da UNICAMP, no final de uma experiência de reescrita de textos realizada pelas autoras durante o 1º semestre letivo de 1989, na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos. Esses comentários finais, quando contrastados com aqueles feitos no início do curso - que, em linhas gerais, mostram a escrita como "*fruto de uma emoção, de um momento de inspiração*" - permitem perceber uma mudança de mentalidade dos alunos envolvidos com relação à escrita/reescrita de textos.

O que FIAD & MAYRINK-SABINSON (1991:55) pretendiam, com sua proposta de reescrita de textos, era inverter a situação usual de escrita na escola, "*onde geralmente o professor é um corretor do texto do aluno, (...) de maneira que o próprio aluno fosse leitor e revisor de seus textos e dos de seus colegas*". Para tanto, elas pediam que os alunos, em grupos, lessem os textos uns dos outros, fizessem observações e daí, retomando o próprio texto, o reescrevessem atendendo às observações dos colegas. Além disso, no final do semestre, cada aluno entregou, juntamente com o último texto produzido, uma avaliação de suas escritas e do curso. Como é possível perceber, a experiência de autocorreção/auto-avaliação relatada no Capítulo 4 muito se aproxima do trabalho com reescrita tal como foi desenvolvido pelas autoras.

Já com relação ao planejamento da redação, KRASHEN (1985:14), com base em pesquisas como as de PIANKO (1979) e de WALL & PETROVSKY (1981), que tentam estabelecer diferenças entre bons e maus escritores, assevera que os primeiros, em geral, fazem algum tipo de planejamento de conteúdo e organização, antes

de começarem a escrever. Tal procedimento procurei adotar com os alunos quando lhes pedia que, antes de simplesmente começarem a discorrer sobre um assunto qualquer, pensassem numa delimitação e num objetivo apropriados que servissem de diretrizes para a seleção e a ordenação das idéias.

Além da questão do planejamento, gostaria de abordar outros procedimentos que adotei durante a experiência e que, embora não diretamente vinculados à autocorreção, contribuíram, sem dúvida alguma, para que a utilização dessa técnica tivesse bons resultados.

A idéia de aliar atividades de leitura à prática da escrita é considerada relevante por vários autores. KRASHEN (1985:41), por exemplo, admite que só através da leitura é possível adquirir o código da língua escrita. Para ele, a prática da escrita serve apenas para o desenvolvimento de um processo de composição eficaz. Em seu trabalho, o autor cita três pesquisas feitas com alunos de diferentes graus de ensino, cujos resultados indicam que o aumento do volume de leitura é mais eficaz do que o aumento da prática de produção de textos no aprimoramento da habilidade de escrita. No seu entender,

Just as speech is hypothesized to be a result of comprehensible input, the ability to write is hypothesized to be a result of reading. Moreover, when enough reading is done, all the necessary grammatical structures and discourse rules for writing will automatically be presented to the writer in sufficient quantity. (p. 23)

SMITH (1988:177-9), por sua vez, apesar de admitir que a leitura parece ser a fonte essencial de conhecimento sobre a

escrita, reconhece que a prática é "crucial". Entre as razões para tal, destaca: a necessidade de aprendermos a fazer algo, fazendo-o nós mesmo, ou seja, trabalhando as possibilidades na prática; e a oportunidade ímpar que a escrita nos oferece para testarmos conjecturas, para confirmarmos ou rejeitarmos hipóteses, enfim, para verificarmos o que de fato aprendemos sobre a escrita através da leitura.

Posição semelhante à de SMITH (1988) é assumida por BERNARDO (1986:12-3). No seu entender ler é "*munição para viver e para escrever também*", mas não se pode colocar o hábito de leitura como condição *sine qua non* para o sujeito se expressar. Assim, o autor concorda com aqueles que consideram a leitura importante para a escrita, mas afirma que o ato de escrever é fundamental, uma vez que se trata de "*um legítimo ato de auto-afirmação*".

Em nosso projeto, fizemos uso da leitura como uma atividade auxiliar à escrita. Entretanto, insistimos sempre na importância da prática para o aprimoramento da atividade de escrever.

Já a discussão como forma de ativar e criar idéias para a elaboração ou reformulação de um texto é defendida por SMITH (1988:196). Quanto a essa atividade, de que lancei mão na segunda etapa da experiência, assim se manifesta o autor:

Composition is learned through reading and writing: it can also be fostered by conversation and discussion. Talking with other people is in one sense just like writing in that it provides opportunities for the examination of ideas one already holds and for the generation of new ones.

Quanto ao papel do professor, SMITH (1988:201-3) acredita que este deva criar um ambiente em que o aluno queira escrever e possa aprender sobre a escrita. Nesse ambiente, o professor deve, entre outras coisas, ajudar o aluno com sugestões sobre temas - o que, sem dúvida, é diferente da tão comum imposição de um único tópico para que o aluno desenvolva - uma vez que a escrita não emergirá sem uma intenção subjacente, ou seja, a vontade ou interesse do aluno de dizer algo ou de levar algo ao conhecimento do leitor. Foi essa mesma crença que me levou a compor com os alunos a lista de tópicos de seu interesse, que foi usada como base para as atividades de produção de textos, no 2º semestre de 1987.

Finalmente, a decisão que tomei de não privilegiar a correção gramatical no processo de produção de textos é compartilhada por vários autores. KRASHEN (1985:41-2), por exemplo, considera que a preocupação excessiva com problemas gramaticais e lexicais acaba por prejudicar o aluno, fazendo-o perder o fio condutor de suas idéias. É por isso que, na sua opinião, tais problemas devem ser adiados para o estágio final da elaboração de um texto.

ILARI (1986:58-63), por sua vez, assegura que o objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical. Insurgindo-se contra a prática pedagógica corrente em nossas escolas que se mostra a favor da gramática e contra o ensino da expressão, o autor destaca que o exercício da redação é, entre outras coisas, um exercício de "*controle dos fatores de informatividade e redundância, no texto*", e de "*coesão interna do texto que se cria*". Os dois aspectos citados por ILARI

(1986) foram bastante explorados durante a experiência: no que se refere à coesão textual, foram estudados fenômenos como o processo de anáfora e o uso de conjunções; já os fatores de informatividade e redundância foram trabalhados no âmbito da argumentação.

Os procedimentos descritos até aqui, no meu entender, foram extremamente valiosos para as atividades de produção/correção de textos. Mas, além deles, uma outra noção merece destaque, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de autocorreção realizado pelos alunos: a noção de "erro construtivo".

DAVIS & ESPÓSITO (1990:71-5), com base na visão de Piaget de que aprender não consiste em incorporar informações já construídas, mas, sim, em redescobri-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito, propõem que se adote a seguinte conduta na situação de ensino-aprendizagem: partir dos conhecimentos que os alunos já possuem; apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos; dar ênfase à maximização do desenvolvimento e não apenas à busca de resultados; fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que se lhes imponha caminhos previamente traçados.

Nesse processo centrado na construção de conhecimento, a resolução de uma tarefa envolve, pois, de um lado, a compreensão do problema e, de outro, a procura de meios para resolvê-lo. Quanto a esse segundo aspecto, as autoras afirmam que a criança procede por tentativa e erro, fazendo correções em suas

estratégias em função dos êxitos ou fracassos da ação efetivamente realizada. Trata-se, nesse caso, de "erros construtivos", na medida em que a criança modifica, nesse processo, suas ações e sobretudo sua maneira de conceber o problema. Tais erros são, portanto, construtivos porque sinalizam a formação de novas estruturas, evidenciando progressos na atividade mental.¹⁷

Em resumo: é importante, segundo as autoras, que o professor faça uso dos conflitos e problemas vivenciados pelos alunos no sentido de lhes propiciar condições para construir novas estruturas cognitivas superiores às precedentes. Nessa perspectiva, cabe a ele criar um ambiente de sala de aula propício ao diálogo, em que a criança seja levada não só a tomar consciência dos erros cometidos, mas também "a refletir sobre os 'porquês e os comos da ação', nunca através da coação e sim da cooperação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Desta maneira, via cooperação, hipóteses individuais são discutidas de modo que a troca de pensamento possibilite a apreensão de perturbações, acionando o processo de equilibração". (DAVIS & ESPÓSITO, 1990:74).

Diante disso, torna-se necessário reenquadrar o papel do "erro" na escola: este não deve significar derrota e, conseqüentemente, ser punido, temido ou evitado. Deve, ao contrário, ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, em que a criança levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova. Assim, na opinião das autoras,

Cabe ao professor ajudar seus alunos a analisarem a adequação do procedimento selecionado, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas. (p. 75)

Também HOFFMANN (1991:71-9) propõe que os "erros" sejam valorizados como elementos essenciais para o "vir a ser" do processo educativo, sendo, portanto, considerados "construtivos". No seu entender, o "fazer do aluno", que naturalmente inclui dúvidas, incertezas, hipóteses a serem testadas, "é uma etapa altamente significativa na sua construção do conhecimento", ou seja, repetir ou memorizar simplesmente não são suficientes para a compreensão do educando. É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa. Nessa perspectiva, HOFFMANN (1991:73) destaca que:

... o objeto do conhecimento não é simplesmente um "dado" de cópia ou repetição, mas sempre o resultado de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse "dado" compreensível ao sujeito.

A função do professor, nesse caso, consiste em "acompanhar" as tarefas realizadas pelo educando. Só que esse "acompanhar" abandona o significado atual de retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos e se transforma numa "ação avaliativa mediadora que se faria presente no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado". (HOFFMANN, 1991:68-9).

Para ilustrar tal situação, a autora apresenta o seguinte exemplo: os alunos de uma 5ª série produzem textos todas as semanas nas aulas de português, textos esses que são

corrigidos pela professora e devolvidos imediatamente. Nenhuma atividade é desenvolvida, a partir dessa tarefa, no intervalo entre o "fazer primeiro" e o "fazer posterior" dos alunos que tenha relação direta com aspectos pertinentes à construção de textos. Assim, permanecem os problemas detectados pela professora, apesar de todo o trabalho de correção que exigiu dela considerável esforço e tempo. Tal exemplo serve para mostrar que o aprimoramento na construção de textos não se dará sem que se desenvolvam ações educativas desafiadoras que venham a contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias.

É esse "movimento" que caberia ao professor promover na perspectiva de uma ação mediadora. Seu papel seria, então, não o de corrigir, aqui entendido como endireitar ou refazer o que o outro fez, mas o de refletir sobre toda a produção de conhecimentos dos alunos, em busca de subsídios que possam orientá-lo no que se refere à realização de atividades que favoreçam a compreensão e o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Em outras palavras: o professor não deve impor respostas através da ação corretiva e, sim, estimular a iniciativa e a curiosidade dos alunos para que eles sejam capazes de buscar sozinhos as soluções para suas dificuldades e, dessa forma, construir seu próprio conhecimento.

Para HOFFMANN (1991:76-7), o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando requer ainda o exercício da "descentração". Isso quer dizer que o professor deve encorajar o aluno a "analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas". No entender da autora, "se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele

limitar-se-á a repetir e imitar respostas, sem criticá-las, passivamente. E a passividade intelectual não permite a formação de personalidades autônomas".

É, portanto, ao se debruçar compreensivamente sobre todas as manifestações dos alunos, acompanhando ativamente seu processo de construção de hipóteses, e ao propiciar o exercício da "descentração", respeitando, dessa forma, a autonomia desses alunos, que o professor pode exercer a ação educativa intermediadora entre uma tarefa e as que lhe sucedem, no sentido de favorecer e observar os avanços na construção do conhecimento, avanços esses que pressupõem o "erro" como parte integrante da aprendizagem.

No que concerne ao trabalho de autocorreção realizado com a turma de Filosofia, o que eu pretendia era levar os alunos à construção da norma standard do "processo instituído de expressão escrita" que, no entender de SOARES (1983:2), cabe à escola ensinar (conforme já discutido no Capítulo 4). Por norma textual deve-se entender aquilo que é produto do consenso, ou seja, do conhecimento partilhado pelos usuários da língua e não regras tomadas no sentido prescritivo. Assim, existe um conjunto de regularidades que funcionam como parâmetro para diagnosticar se um texto dissertativo, sobretudo o de natureza técnico-científica, é um "bom" texto: organização em introdução, desenvolvimento e conclusão; clareza e coerência na exposição das idéias, com o uso adequado de recursos coesivos; argumentação sólida e convincente.

A partir dessas características do texto dissertativo comumente aceitas pelos usuários (e reorganizadas ou "reinventadas" pela minha própria experiência), elaborei um roteiro que pudesse servir de ponto de partida para a análise e reformulação de textos. Não se tratava de impor nem de pedir aos alunos que memorizassem e repetissem tais características, mas de criar oportunidades para que, através do convívio com outros textos no trabalho de autocorreção, eles fossem progressivamente construindo a norma standard que passariam a utilizar na produção/ reestruturação de seus próprios textos. Nesse sentido, o roteiro contribuiu para que esses alunos fossem desafiados por suas próprias dificuldades e para que eles mesmos, levantando e testando hipóteses, formulando e reformulando estratégias, enfim, "errando construtivamente", buscassem os meios de sanar tais dificuldades¹⁸.

Assim, através da autocorreção, acredito ter promovido uma ação educativa desafiadora que favoreceu o diálogo e a cooperação entre os colegas, que estimulou a iniciativa e a criticidade dos alunos e, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Minha função, nesse caso, foi a de "acompanhar" o trabalho realizado, não impondo respostas, mas propiciando condições para que, entre o "fazer primeiro" e o "fazer posterior", os próprios alunos aprimorassem seu conhecimento textual, partindo em busca de procedimentos mais complexos e diversificados. Dessa forma, eles não incorporaram simplesmente informações já construídas; eles as redescobriram ou reinventaram a partir de sua própria atividade, e eu procurei constituir-me em mediadora desse processo.

Como se sabe, a função mediadora do professor é enfatizada por VYGOTSKY (1991:71-101), que trata dessa questão no âmbito da formação dos conceitos científicos pela criança. Entendendo conceito como "um ato de generalização", que não é absorvido já pronto ou aprendido mecanicamente, mas, sim, construído "com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança", o autor reconhece, no entanto, o importante papel que o ensino e a aprendizagem desempenham na aquisição dos conceitos. Assim, no seu entender, a criança só será capaz de operar, de forma autônoma e consciente, com um determinado conceito científico, exercendo, dessa maneira, controle sobre ele, depois de tê-lo construído com a colaboração do adulto - no caso o professor.

Com relação à experiência desenvolvida, possivelmente o roteiro que forneci aos alunos, como base para as atividades de autocorreção, funcionou como uma espécie de mediação ou colaboração da minha parte para que eles formassem e sistematizassem os "conceitos" necessários à sua produção textual. Só que, diferentemente dos conceitos científicos propriamente ditos, tais "conceitos" não têm um ponto final de chegada: não há uma redação única e definitiva. Nessa perspectiva, eles serviriam muito mais como princípios ou como pontos de partida para nortear a produção textual, admitindo, portanto, diferentes possibilidades de realização, do que como requisitos para o preenchimento de um modelo previamente determinado. Mesmo porque, conforme o próprio VYGOTSKY (1991:73) reconhece, ao formar um conceito, o indivíduo (no caso, a criança) o marca com características de sua própria mentalidade,

de modo que conceitos (re)construídos diferentemente permitiriam diferentes trajetórias.

Quanto à questão da avaliação, que constitui o segundo momento de reflexão no que tange aos princípios e procedimentos adotados, HOFFMANN (1991) observa que, apesar das fortes críticas feitas pelos educadores à prática tradicional, muito pouco tem sido, de fato, proposto no sentido de ultrapassar tais críticas e sugerir uma trajetória alternativa à prática contestada. Basta dizer que os estudos realizados ainda se detêm, prioritariamente, no "não deve ser" ao invés do "ser melhor" da avaliação. Nessa perspectiva, a experiência de auto-avaliação com a turma de Filosofia não significou um avanço no quadro de alternativas possíveis - uma vez que se trata de uma prática de avaliação já prevista - mas representou um esforço conjunto - meu e dos alunos - no sentido de ultrapassar as críticas e viabilizar uma proposta de trabalho que pudesse substituir a prática avaliativa usualmente adotada pela escola.

Para HOFFMANN (1991:10-63), a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa de elementos como prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação nas relações estabelecidas. Esse julgamento leva em conta apenas as modificações que se produzem de um lado: o do aluno e, além disso, se reduz a um momento terminal e conclusivo do processo educativo, ou seja, a uma apreciação final do desempenho do aluno em que se constatam erros e acertos para fins de classificação e registro. Dessa

maneira, a ação de educar e a ação de avaliar são percebidas como dois momentos distintos e não relacionados.

Quanto ao professor, a quem cabe a exclusividade de exercer a ação classificatória e autoritária da avaliação, tomada como medida, como julgamento de resultados, HOFFMANN (1991) destaca que ele nada mais faz do que reproduzir sua estória de vida como aluno: nela, erro e dúvida trazem consigo a conotação de fracasso e insapiência, respectivamente, uma vez que a postura pedagógica tradicional se esteia na transmissão e informação de conteúdos inquestionáveis. Na opinião da autora, essa perspectiva reducionista da avaliação, enquanto contagem de acertos ou atribuição de notas, leva muitos professores a acreditarem que tudo pode ser medido, daí muitos deles se preocuparem em atribuir graus numéricos a tarefas que não admitem escores precisos como a redação, o que implica que elas acabam sendo arbitrariamente pontuadas com base em critérios individuais, vagos e confusos.¹⁹

Considerando que essa prática educativa que atrela a avaliação a decisões sobre resultados finais, vinculando-a obrigatoriamente ao testar e medir, é equivocada e injusta, HOFFMANN (1991) propõe a reorientação da prática avaliativa numa perspectiva construtivista e libertadora. Isso exige, antes de mais nada, uma nova concepção de avaliação que lhe devolva seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento. Nesse sentido, de acordo com a autora,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores

aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (p. 18)

Nessa nova concepção, a avaliação passa a ser uma atividade contínua, permitindo que entre o professor e os alunos se estabeleça uma relação de interação a partir da reflexão conjunta. Esse processo dialógico e cooperativo que se baseia, portanto, na reciprocidade, entendida, segundo PIAGET (apud HOFFMANN, 1991:35), como "*a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações*", contribui, sem dúvida alguma, para o autoconhecimento tanto dos educandos quanto dos educadores. A avaliação assume ainda um sentido de inquietação, de dúvida, que, na opinião de HOFFMANN (1991:111), é essencial à docência, pois "*um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas*".

A ação avaliativa passa, pois, a ser concebida como inerente e indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. Nessa perspectiva, em que a avaliação se revitaliza na relação dinâmica ação/reflexão/ação, é possível reconstruir seu significado de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando. Para o professor, a reflexão se coloca, então, como "*o manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos*" e a ação, como "*a oportunização de situações de aprendizagem enriquecedoras*" (HOFFMANN, 1991:35).

Ora, se a avaliação se transforma na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de

novas oportunidades de conhecimento, é óbvio que ela perde seu caráter de terminalidade, deixando de ser apenas a prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em determinado período do ano letivo.

Para HOFFMANN (1991:20-1), essa nova dimensão da ação avaliativa permite que se leve em conta a possibilidade de avanços naturais e de posicionamentos alternativos próprios de cada sujeito a serem discutidos ao longo do processo. Considera, além disso, os erros e as dúvidas como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa, já que serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir seu conhecimento, o que exigirá, portanto, que esse professor adote uma nova concepção do educando como sujeito do seu próprio desenvolvimento, ou seja, como um ser autônomo intelectual e moralmente (com capacidade de tomar suas próprias decisões), crítico, criativo e participativo (agindo com cooperação e reciprocidade).

Na experiência realizada com a turma de Filosofia, procurei tomar a avaliação no seu significado de acompanhamento do desenvolvimento do educando, baseando-me, portanto, na relação dinâmica ação/reflexão/ação e valorizando sobretudo o processo. Busquei, assim, estar atenta às manifestações de meus alunos e criar oportunidades para que eles construíssem seu próprio conhecimento, no que tange à produção de textos, exercendo, através do roteiro fornecido e através das orientações dadas, um papel mediador entre a primeira versão e a versão final dos textos, versão essa resultante das atividades de autocorreção.

Além disso, os alunos participaram da ação avaliativa, sendo constantemente incentivados a opinar sobre a experiência, sobre seu próprio trabalho, sobre o seu e o meu desempenho. Essa relação de interação a partir da reflexão conjunta, possibilitou o autoconhecimento tanto meu quanto deles. Enfim, acredito que, ao adotar a prática da auto-avaliação, contribuí para que aqueles alunos se tornassem mais críticos e participativos.

A função da avaliação como facilitadora do processo de autoconhecimento do aluno é mencionada por vários autores. SOUSA, S. (1991:37), por exemplo, fundamentando-se num levantamento em que consultou estudos de TYLER, RAGAN, FLEMING, POPHAM, BLOOM e outros, EBEL, AUSUBEL e outros, TABA e GRONLUND - autores mais freqüentemente divulgados nos meios educacionais brasileiros - assevera que a avaliação pode cumprir três funções básicas:

- a) diagnosticar, caracterizando o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e habilidades, previstos pelos objetivos propostos, e identificando as causas de dificuldades de aprendizagem;
- b) retroinformar, buscando a verificação dos resultados alcançados durante ou no final de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas;
- c) favorecer o desenvolvimento individual, atuando como fator que estimula o crescimento do aluno e, portanto, permite que este se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se.

Analisando as posições dos vários autores enfocados, SOUSA, S. (1991:41) conclui que "a auto e hetero-avaliação são procedimentos que permitem que o aluno se conheça melhor". Esse

aspecto é, aliás, bastante enfatizado por RAGAN, FLEMING e por AUSUBEL e outros.

Quanto à experiência com os alunos de Filosofia, a avaliação parece ter cumprido as três funções básicas que lhe caberiam: diagnóstico, já que permitiu que se conhecessem as necessidades e interesses dos alunos, bem como suas dificuldades em relação à construção de um texto dissertativo; retroinformação, visto que a partir das discussões conjuntas sobre cada etapa do processo, forneceu dados importantes para o (re)planejamento do trabalho; e promoção do desenvolvimento individual, uma vez que estimulou a auto-avaliação e, dessa forma, propiciou o autoconhecimento do educando.

A exemplo de HOFFMANN (1991), também SOUSA, C. (1991:149-50) defende a idéia de que o diagnóstico na avaliação educacional deve ser compartilhado pelo aluno. No seu entender, *"é preciso que o professor e a escola tenham um real compromisso com a construção do conhecimento do aluno. Só que contando com o próprio aluno. Fazendo o aluno participar de sua educação. Fazendo-o conhecer-se perante cada dificuldade e buscar orientação com o professor e com a escola quanto a como avançar sua educação"*. Segundo a autora, um processo unilateral de avaliação que não envolva o aluno fará dela uma prática autoritária com conseqüências sociais e pessoais danosas ao indivíduo, como vem sendo observado na maioria das escolas.

Em nossa experiência, os alunos foram estimulados a participar, expondo suas dúvidas e opiniões sobre o processo e, além disso, a avaliação enquanto prática contínua e permanente,

permitiu-lhes tomar consciência de suas dificuldades, favorecendo, dessa forma, seu autoconhecimento e propiciando uma orientação mais voltada para suas reais necessidades. Dessa maneira, eles deixaram de ser o objeto da avaliação para se colocarem de forma participativa ao longo do processo.

O incentivo à auto-avaliação é também de suma importância para a promoção de atitudes, uma vez que o aluno será levado a refletir sobre a sua responsabilidade pelo próprio desenvolvimento (DEPRESBITERIS, 1991:73-4). A autora salienta que atitudes como relacionamento, participação, respeito, atenção e disciplina devem ser promovidas e avaliadas na escola, mas através de ações e não de uma simples representação simbólica e artificial como é a nota. Assim, no seu ponto de vista, a avaliação de atitudes não pode ser usada como forma de contabilidade, aumentando ou diminuindo pontos na nota do aluno.

Para SOUSA, C. (1991:128-9), a necessidade de se levarem em conta, na avaliação do rendimento escolar, as condições afetivo-emocionais do aluno, uma vez que elas também são responsáveis pela aprendizagem, produziu, como consequência, a partir das décadas de 60 e 70, a difusão de modelos em que a auto-avaliação e a análise das condições existenciais do aluno deveriam ser observadas, modelos esses de inspiração psicológica. Essa nova tendência veio contrapor-se à da escola tradicional anterior ao período citado, em que a avaliação do rendimento escolar tinha como enfoque básico identificar o conhecimento do aluno. Desse modo, os aspectos afetivos eram tidos como pré-condição e não como áreas por considerar, de maneira que o aluno

seria aprovado ou reprovado de acordo com o aspecto cognitivo, ou seja, com o conhecimento que conseguia demonstrar ter adquirido.

Essa nova ênfase dada aos aspectos afetivos do aluno, ao lado do desenvolvimento da sua capacidade cognitiva, foi, em geral, considerada válida pelos especialistas em avaliação consultados pela autora. Para eles, é preciso avaliar de uma forma holística, isto é, considerando o indivíduo na sua totalidade, o que inclui não apenas o aspecto racional, mas também o intuitivo. Isso implica valorizar todos os aspectos pelos quais se manifesta a aquisição de comportamentos, de conhecimentos. Se esses especialistas consideram que a avaliação do rendimento escolar deve formar o aluno em como analisar, questionar e resolver determinadas aspectos do conteúdo, permitindo, assim, a melhoria da sua capacidade cognitiva, eles também julgam importante que essa avaliação envolva o autodiagnóstico e a dimensão intuitiva, não só a dimensão racional (SOUSA, C., 1991:128-37).

Em nossa experiência, foram valorizadas as atitudes dos alunos sem que lhes fossem atribuídos, ao longo do processo, pontos a mais ou menos em função desses aspectos. Embora não possa dizer que a avaliação se deu de forma holística, englobando sempre tanto a dimensão intuitiva quanto a cognitiva, procurei romper, dentro das possibilidades de então, com a avaliação apenas de conhecimentos adquiridos. No que se refere à nota, ela só foi usada no final da experiência e assim mesmo por exigência burocrática da instituição. Caso contrário, teria sido dispensada, visto que aspectos como pontualidade, assiduidade e participação não admitem escores precisos e, além disso, os

números pouco ou nada significam quando o que se pretende é priorizar o desenvolvimento global do educando no processo de aprendizagem.

Ainda com relação à promoção de atitudes, considere-se que os alunos foram também levados a analisar sua postura em relação à avaliação da aprendizagem e a questionar a legitimidade dos julgamentos feitos, de forma unilateral, pelo professor na prática tradicional. A esse respeito, SOUSA, S. (1991:101-2) constata que, apesar da maior ou menor arbitrariedade com que são definidos e utilizados os critérios de julgamento, a tendência dos alunos é de se mostrarem satisfeitos com a forma como são avaliados, evidenciando aceitação das condutas dos professores. Segundo a autora, eles, de modo geral, não questionam a forma como se dá o processo avaliativo e, no caso de desempenho insatisfatório, tendem a atribuir a culpa a si próprios. Diante desse quadro, é possível concluir que os alunos encaram a avaliação como algo definitivo e o trabalho do professor, legítimo. Também seus pais, na maioria das vezes, funcionam como legitimadores dos julgamentos feitos pelo professor.

A questão da legitimidade atribuída ao professor é tratada por BOURDIEU (1983)²⁰. Para o sociólogo francês, existe, no contexto escolar, uma relação de autoridade-crença, uma relação entre um locutor autorizado e um receptor pronto a receber o que é dito. O professor, como agente encarregado pelo sistema de exercer a ação pedagógica, é considerado pelos alunos digno de transmitir aquilo que transmite. Estes, por sua vez, estão "espontaneamente" dispostos a reconhecer a legitimidade da cultura transmitida e da autoridade da instância transmissora.

Conforme assevera BOURDIEU (1983:81), ao analisar a comunicação em situação de autoridade pedagógica:

É preciso ter um emissor legítimo, isto é, alguém que reconheça as leis implícitas do sistema e que seja cooptado e reconhecido enquanto tal. É preciso haver destinatários reconhecidos pelo emissor como dignos de receber, o que supõe que o emissor possa excluir "os que não deveriam estar onde estão". Mas isto não é tudo: é preciso haver alunos que estejam prestes a reconhecer o professor como professor, e pais que dêem uma espécie de crédito, de cheque em branco, ao professor.

Nessa perspectiva, o professor, enquanto locutor autorizado, terá a seu favor não apenas a instituição, mas todo o espaço social e seu discurso, conseqüentemente, será valorizado, apreciado, respeitado, transformando-se no discurso legítimo. É através dele que o professor, devidamente investido de autoridade pedagógica, impõe aos alunos, enquanto destinatários legítimos, determinadas informações que passam por "verdades" absolutas e inquestionáveis. Com base em BOURDIEU (1983), pode-se dizer que a avaliação, na sua dimensão de julgamento exclusivo do professor, é um coroamento dessas "verdades", que, aceitas de forma incondicional pelos alunos, evidenciam as relações de força simbólica que estão na base da situação pedagógica. Ou seja, assim como seu discurso, também as ações do professor - como a ação avaliativa - se tornam legítimas aos olhos dos alunos e de seus pais.

O sistema tradicional de avaliação é, pois, um dos espaços privilegiados de manifestação, na escola, das relações autoritárias e hierárquicas: só o aluno é sistematicamente avaliado e essa avaliação concretiza-se exclusivamente pelo julgamento do professor (SOUSA, S., 1991:99). Assim, quando são

levados a questionar a legitimidade dessa ação unidirecional e a assumir uma nova postura diante da avaliação, tornando-se co-participantes desse processo, os alunos podem desenvolver seu senso crítico e sua capacidade de discernimento e decisão, o que contribui para sua autonomia intelectual e moral.

As questões abordadas até aqui, no meu entender, representariam aspectos positivos no que se refere aos princípios e procedimentos adotados durante a experiência com a turma de Filosofia. Em linhas gerais, foram esses aspectos que permitiram que os alunos se tornassem mais confiantes no seu saber lingüístico e mais aptos a detectar e solucionar suas próprias dificuldades. Seus textos, em consequência, ganharam em estruturação formal, em coesão e coerência e em argumentação, se minha análise dos resultados estiver adequada. Além disso, o fato de a avaliação ter-se tornado uma atividade contínua e cooperativa contribuiu para que os alunos passassem a encará-la de forma mais positiva e natural e, conseqüentemente, se "atrevessem" a expressar sua opinião sobre todos os elementos integrantes do processo ensino-aprendizagem, durante as sessões orais de avaliação das várias etapas em que se desdobrou a experiência. As críticas feitas nessas ocasiões, por sua vez, serviram de base para que eu repensasse minha prática docente no sentido de torná-la mais eficaz.

Para PERNALETE (1977:31-2), as críticas dos alunos são fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Quando o professor não se permite sentar no "banco dos réus", demonstra falta de amadurecimento e de segurança em si mesmo, bem como falta de confiança na própria capacidade para melhorar o

trabalho docente. Para a autora, se são cumpridos outros passos, mas se deixa de lado esse último, todas as afirmações sobre a horizontalidade das relações e sobre a cooperação ficam comprometidas. Trata-se, entretanto, de uma etapa difícil, visto que o aluno está acostumado a ser reprimido quando questiona ou contradiz a "autoridade". Assim, para vencer essa repressão que pesa sobre ele, é necessário que o professor o estimule constantemente não apenas a dizer o que pensa, mas também a justificar suas observações e a propor soluções para superar as dificuldades que ele mesmo mencionou. Com isso, o aluno irá amadurecendo aos poucos e, paralelamente, desenvolvendo sua capacidade crítica e formando uma atitude científica.

Feito o levantamento dos pontos que considero positivos na experiência realizada com a turma de Filosofia, tomando-se a autocorreção e a auto-avaliação separadamente, cumpre apontar também os aspectos negativos, levando-se em conta, dessa vez, os dois princípios simultaneamente.

A questão levantada por PERNALETE (1977) sobre a dificuldade de os alunos julgarem, de forma consciente e madura, o trabalho docente foi um desses pontos negativos, pelo menos no que diz respeito à auto-avaliação final escrita, conforme já discutido no capítulo anterior. Nela, os alunos, em geral, se limitaram a elogiar minha atuação, sendo poucos os que chegaram a tecer comentários sobre as atividades de autocorreção e auto-avaliação. A razão para esse comportamento parece ser a força das relações hierárquicas, constituidoras da escola e da história escolar dos alunos. Por maior que seja o esforço de uma experiência particular em construir relações simétricas, o

sistema está sempre presente. Afinal, cabia a mim atribuir uma nota e, através dela, aprovar ou reprovar.

STIBBS (apud SMITH, 1988) analisa os efeitos destrutivos da mensuração quantitativa sobre a criatividade e a aprendizagem. SOUSA, S. (1991:87-97), por seu turno, assevera que a nota tem um papel central no processo escolar, pois é ela que vai definir a possibilidade ou não de o aluno prosseguir seus estudos nas séries seguintes. Torna-se, assim, um fim em si mesma e passa a ser alvo perseguido por aquele com vistas à aprovação. Dessa forma, de acordo com SOUSA, S. (1991), o compromisso do aluno passa a ser com o ganho de determinados pontos que lhe garantam o sucesso escolar e não com a aprendizagem propriamente dita. Com isso, a finalidade da aprovação - via nota ou conceito - acaba por se sobrepor à análise do trabalho desenvolvido.

Ao que tudo indica foi exatamente isso o que aconteceu: os alunos, preocupados com a nota, deixaram a desejar quanto a uma apreciação mais rigorosa de suas atitudes, do meu desempenho e da própria experiência. É interessante observar que esse tipo de comportamento não se manifestou nas avaliações orais, que não eram sujeitas a nota: nessas avaliações, sobretudo nas últimas (3ª e 4ª etapa), os alunos, em geral, conseguiram se posicionar de forma mais objetiva e crítica a respeito das questões enfocadas, talvez porque tivessem em mim uma interlocutora sempre disposta a buscar respostas ou porque, não se sentindo "medidos", pudessem se expressar mais livremente. Já na auto-avaliação final, a preocupação com a nota parece ter trazido de volta a questão da "autoridade" professoral, com seu caráter valorativo e repressivo, o que levou os alunos a se

esconderem atrás de um discurso "bem-comportado" que não os compromettesse, sobretudo em se tratando de um registro escrito e, portanto, permanente.

Outro ponto negativo que seguramente interferiu na auto-avaliação final foi o fator tempo, ou seja, os três meses decorridos entre o início e o fim da experiência parecem não ter sido suficientes para promover uma maior conscientização dos alunos que resultasse em alterações mais profundas no seu comportamento. Os próprios avanços registrados nos textos por eles produzidos poderiam ter sido bem mais significativos, em muitos casos, se tivéssemos contado com mais tempo. Talvez a experiência com a autocorreção e a auto-avaliação devesse ter sido iniciada no 1º semestre letivo, ao lado das atividades de leitura. Dessa forma, quem sabe, os alunos poderiam ir superando, aos poucos, certos problemas que persistiram, apesar dos meus esforços em sentido contrário.

Além disso, analisando a experiência com "olhos de hoje", acho que muito tempo foi gasto com a discussão de aspectos teóricos relacionados à produção de um texto, em detrimento da prática propriamente dita que seria de maior utilidade para todos. Explico melhor: ao invés de lerem tantas apostilas e fazerem tantos exercício para um treinamento artificial da habilidade de escrita, os alunos de Filosofia deveriam ter produzido um maior número de textos (não apenas a média de um por quinzena), que eles mesmos corrigissem e avaliassem. Dessa maneira, eles poderiam ter chegado à teoria subjacente de forma mais natural²¹, além de não se preocuparem tanto em reproduzir a

metalinguagem utilizada, como forma de demonstrar que aprenderam, conforme se constatou em algumas das auto-avaliações examinadas.

KRASHEN (1985) e SMITH (1988), por exemplo, defendem a tese de que não é possível ensinar a escrever através de instrução formal. Para eles, a leitura, a discussão e a prática são muito mais eficientes na aquisição e/ou aprimoramento do código escrito do que a abordagem de aspectos teóricos sobre a questão da escrita. Assim se manifesta SMITH (1988:207):

My own recommendation for how writing and reading should be taught is perhaps radical; they should not be taught at all. Not in any formal sense, as subjects. All the busywork, the meaningless drills and exercises, the rote memorization, the irrelevant tests, and distracting grades should go (to the extent that the teacher can get rid of them). And in their place teachers and children together should use writing (...) to learn other things.

Também a etapa final da correção ficou prejudicada pelo tempo. Os alunos não chegaram, portanto, a tomar um texto por eles mesmos produzido e proceder ao levantamento de problemas com vistas à sua posterior reformulação. Isso deveria ter sido feito com a redação do início do ano letivo, mas a premência de tempo obrigou-me a encerrar a experiência com o confronto entre o primeiro e o último texto, sem que aquele, no entanto, tivesse sido retomado e refeito, como era minha intenção.

A idéia de que nós mesmos podemos checar nossos textos em busca de falhas na nossa própria habilidade de escrita, é defendida por SMITH (1988:178):

Some things you can check for yourself (...) simply by reading what you yourself have written. Just as a child does not need a teacher to explain that a fall

from a bicycle is a consequence of doing something wrong, we become aware of shortcomings in our own writing ability without the involvement of a second party.

A obrigatoriedade da nota e a falta de tempo foram, portanto, os principais responsáveis pelas falhas do projeto, contribuindo para que resquícios do sistema tradicional de correção e avaliação se mantivessem durante sua execução.

Conforme mencionado anteriormente, tais resquícios puderam também ser observados no comportamento de alguns alunos que, durante as atividades de auto-correção, sobretudo nas etapas iniciais da experiência, se revelaram muito mais avaliadores/censores - sublinhando e corrigindo todos os erros de gramática (ortografia, pontuação, concordância, etc.) - do que leitores/avaliadores, preocupados em discutir aspectos globais dos textos analisados, como, por exemplo, a relevância e a consistência dos argumentos selecionados pelo autor para fundamentar seu ponto de vista. Tal comportamento, no entanto, tendeu a desaparecer à medida que os alunos foram percebendo, com maior clareza, o "funcionamento" dos princípios de autocorreção e auto-avaliação.

Gostaria de comentar, por fim, o tamanho da turma que me impediu de orientar, mais de perto, sobretudo aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades de expressão escrita. Tal orientação seria de extrema utilidade pelo menos até que eles pudessem caminhar sozinhos. Não me foi possível verificar, com certeza, até que ponto os alunos mais fracos conseguiram se beneficiar com as atividades e procedimentos adotados. Entretanto, a avaliação que cada monitor fez do seu grupo me leva

a crer que alguns deles acabaram se escorando nos colegas que "sabiam mais", desistindo de tentar por si sós o aprimoramento de seu desempenho na escrita. Essa constatação, por seu lado, parece indicar que os monitores não conseguiram cumprir a função que lhes foi designada de orientação dos colegas. A explicação para isso talvez esteja no fato de que grupos grandes como os da turma de Filosofia, organizados com seis alunos em média, acabam contribuindo para que alguns se esforcem e outros simplesmente tirem proveito do trabalho alheio. Nesse sentido, acredito que grupos menores, com três elementos no máximo, propiciem melhores oportunidades para uma participação mais efetiva de cada aluno individualmente.

A presente reflexão estaria incompleta se não se expusesse a opinião dos nove monitores que, reunidos, elaboraram um relatório final, analisando as atividades de autocorreção e auto-avaliação desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa II. Esse relatório foi feito posteriormente à entrega dos resultados, o que significa que ele não foi afetado pela preocupação com a nota e com a conseqüente aprovação ou reprovação por parte de quem o elaborou.

Em linhas gerais, os monitores julgaram a experiência válida, destacando a possibilidade de o aluno "aprender corrigindo seus próprios erros", o que por sua vez, "desperta seu interesse e seu senso crítico". Segundo eles, "no método tradicional, o aluno, ao receber a redação corrigida pelo professor, quando muito olha as observações de relance, jogando no lixo ou guardando as redações em seguida". As discussões nos grupos também foram consideradas positivas, uma vez que "quase

sempre levaram a um denominador comum e permitiram, ao mesmo tempo, uma maior participação dos indivíduos". Na opinião dos monitores, outro aspecto que mereceu destaque foi o fato de teoria e prática terem ficado bastante próximas no trabalho realizado. Assim, os acadêmicos puderam exercitar, escrevendo, aspectos de natureza teórica aprendidos antes ou durante a execução do projeto.

Quanto aos pontos negativos, no seu entender, o tempo foi insuficiente para um maior aprofundamento, o que acabou favorecendo "sobretudo os alunos que já possuíam certas noções básicas". Uma outra dificuldade apontada foi a heterogeneidade da turma, aliada ao fator nota. Para os monitores, "existem indivíduos que querem aprender; ao passo que outros só estão interessados no 'canudo' do final do curso". Estes, conseqüentemente, "contribuíram muito pouco para o bom andamento das atividades". Finalmente, na opinião dos monitores, "não ficou claro o limite da reestruturação". Assim, "o monitor, quase sempre, ficava na dúvida sobre o quanto deveria manter da idéia básica e o quanto deveria mudar", no trabalho de reformulação dos textos produzidos pelos colegas²².

Apesar das dificuldades encontradas, houve unanimidade do grupo em concluir que o trabalho deveria ter continuidade no ano seguinte, o que infelizmente não pôde ser efetivado, tendo em vista que o currículo do curso de Filosofia inclui apenas as disciplinas Língua Portuguesa I e II.

A avaliação feita pelos monitores, somada à minha própria avaliação dos princípios e procedimentos adotados,

permite concluir que, apesar das dificuldades enfrentadas, a experiência de autocorreção e auto-avaliação foi válida no que se refere aos aspectos de ordem prática, que envolvem o dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, para que essa avaliação fique completa, será preciso considerar também as noções teóricas que nortearam o trabalho, o que será feito na próxima seção.

5.3. Avaliação dos pressupostos teóricos

Ao apreciar as questões de natureza teórica que embasaram o trabalho prático em sala de aula, começarei pelas concepções que nortearam o diagnóstico de problemas e, posteriormente, a produção/correção de textos pelos alunos.

No que se refere à estruturação formal, insisti na clássica tripartição em introdução, desenvolvimento e conclusão como sendo a estrutura mais adequada para o conteúdo de um texto dissertativo. Isso porque meu objetivo era preparar os alunos para a produção de trabalhos de cunho científico (relatórios, artigos, monografias) e há um consenso entre os autores - COSTA VAL et alii (1985), GALLIANO (1979) e SALVADOR (1986), para citar apenas alguns - de que o rigor formal é uma característica essencial quando se trata da elaboração de um texto de natureza técnico-científica.

Entretanto, o fato de eu ter reforçado o uso de um arcabouço formal que é exatamente o "modelo" enfatizado pela escola²³, deve ter passado para os alunos a falsa idéia de que todo texto que não se estruture dessa forma não é um "bom" texto, o que, portanto, os levaria a generalizar, como prescrição,

aquilo que é próprio (no sentido corrente, consensual) de um tipo de texto - o dissertativo, de cunho formal - para todo e qualquer texto.

Ora, conforme constata CHAROLLES, citado por KOCH & TRAVAGLIA (1989:32), "*não há regras de boa formação de textos (como as há para as frases) que se apliquem a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, 'fizesse a unanimidade', isto é, levasse todos ao mesmo veredicto: é um texto ou não é um texto*". A norma textual opera, pois, com regularidades, com tendências, não com um padrão de raciocínio bivalente (certo/errado, verdadeiro/falso). Assim, a divisão do texto em introdução/desenvolvimento/conclusão deve ser encarada como produto de consenso, não como modelo canônico a ser seguido em toda e qualquer situação, mesmo porque um texto "certinho e arrumadinho", mas frágil de conteúdo, falhará em informar e/ou convencer seu interlocutor. No caso de um texto dissertativo, a boa formação seria vista muito mais em função da possibilidade de recuperação, pelos falantes, do seu sentido (CHAROLLES, apud KOCH & TRAVAGLIA, 1989:22) do que em função do seu arcabouço formal.

Acredito que uma maneira de passar essas idéias para os alunos, no sentido de destruir falsas impressões, seria mostrar-lhes que diferentes tipos de textos se estruturam diferentemente. Por exemplo, as partes ou categorias de uma narrativa - Situação, Complicação, Resolução, Avaliação e Moral, de acordo com SILVEIRA (1985:319) - não serão logicamente iguais às de uma dissertação e mesmo esta admite outras formas de construção, além da clássica tripartição. STARLING et alii

(1978:41-5) propõem diferentes esquemas para a organização de um texto dissertativo: a) esquema síntese-análise-síntese, também chamado enquadrado, em que uma proposição básica inicial (síntese) é seguida de especificações que a desenvolvem (análise) para terminar numa proposição básica final (síntese), o que equivale ao esquema tradicional introdução-desenvolvimento-conclusão; b) esquema síntese-análise, em que o redator lança uma afirmação ou tese (proposição inicial) e, em seguida, desenvolve, com uma série de dados, o pensamento exposto; c) esquema análise-síntese, em que o redator começa pelo desenvolvimento do tema, por meio de dados ilustrativos, contrastes, analogias, etc., para chegar à idéia básica ou síntese generalizante.

O fato de visarmos, em nosso trabalho, a um tipo específico de texto - o texto dissertativo, de natureza técnico-científica - é que determinou a utilização do esquema introdução-desenvolvimento-conclusão, que é o mais usual nesse caso. Essa questão, no entanto, deveria ter sido colocada de forma clara e inequívoca para que os alunos não viessem a confundir aquilo que o consenso considera como mais adequado, no caso do texto dissertativo escrito e formal, com a imposição de um modelo que deve ser obrigatoriamente seguido, independentemente da situação, da intenção do produtor e do tipo de texto escolhido. Faltou evidenciar as "regras do jogo".

Também no que tange à coesão e à coerência seria necessário reformular ou explicitar melhor alguns aspectos. Na minha concepção atual, coesão e coerência continuam sendo tomadas como fatores que promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pela conectividade textual,

mas em níveis diferentes: a coerência dizendo respeito ao nexo entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexo no plano lingüístico (COSTA VAL, 1991:7). A coerência, além disso, não se restringe ao texto, envolvendo tanto os interlocutores quanto a própria situação comunicativa. Nessa perspectiva, KOCH & TRAVAGLIA (1990:45) a definem como "um princípio de interpretabilidade que está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação".

Hoje, entretanto, eu tenderia a considerar a coerência - e não a coesão - como o principal fator da textualidade, posição assumida por vários autores, entre os quais KOCH & TRAVAGLIA (1990) e COSTA VAL (1991). Para os primeiros, é a coerência que dá origem à textualidade, ou seja, é ela que faz com que uma seqüência lingüística qualquer seja vista como um texto, porque permite, através de seus vários fatores, estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da seqüência, permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade global. COSTA VAL (1991), por sua vez, considera a coerência como o fator fundamental da textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto.

Na época da experiência, por ter me baseado principalmente em PÉCORA (1983) - e, por tabela, em HALIDAY & HASAN (1973) - para quem a coesão é que se responsabiliza pela textualidade (textura ou tessitura), devo ter passado para os alunos a idéia de que, ao apontar os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que compõem o texto, eles estariam garantindo sua coerência e, portanto, sua

textualidade - tomada na acepção de continuidade/unidade de sentido - quando, na realidade, conforme assevera BERNÁRDEZ (1982), o que importa é considerar o processo total, desde a intenção comunicativa do produtor até as estruturas lingüísticas em que se manifesta finalmente esta intenção. Na sua opinião, o estabelecimento da coerência implica sempre o recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, etc.), não se reduzindo, portanto, à explicitação das relações que existem ou devem existir entre os elementos que se representam superficialmente no texto. Entretanto, em função da ênfase que dei à utilização de partículas de transição e palavras de referência, devo ter levado os alunos a enxergarem a coerência como decorrência automática do uso adequado de mecanismos de coesão, quando, na verdade, este é apenas um dos fatores - não o único nem tampouco o principal - que permitem construir aquela.

Se tomarmos essas duas noções do ponto de vista do produtor do texto, poderemos afirmar que a coesão é que é determinada pela coerência e não o contrário. Como bem destaca BERNÁRDEZ (1982), *"o texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto"*. Para o autor, o processo de criação de um texto coerente envolve três fases, assim discriminadas:

- a) o falante tem uma intenção comunicativa;
- b) o falante desenvolve um plano global que lhe possibilite, tendo em conta os fatores situacionais, etc., conseguir que seu texto tenha êxito, quer dizer, que cumpra sua função comunicativa;
- c) o falante realiza as operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o ouvinte

seja capaz de reconstituir ou identificar a intenção comunicativa inicial.

Isso implica, segundo BERNÁRDEZ (1982), que na produção de um texto vai-se da coerência (profunda) ao superficial e linear da coesão, do pragmático ao sintático, ao passo que na compreensão faz-se o percurso inverso: das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda. É por isso que o autor considera a relação coesão/coerência como "um processo de mão dupla".

Acredito que se eu tivesse conscientizado os alunos a respeito do "movimento" entre coesão e coerência, conforme propõe BERNÁRDEZ (1982), eles teriam compreendido mais facilmente a relação entre essas duas noções e a maneira como elas operam tanto na produção quanto na recepção de um texto. O fato é que, na época, nem eu mesma tinha consciência desse "movimento".

Além disso, seria necessário esclarecer que minha insistência para que eles explicitassem, por meio de recursos coesivos adequados, os tipos de relações estabelecidas entre os elementos do seu texto, tinha muito mais a ver com o tipo de texto que tínhamos em mente - dissertativo, de natureza técnico-científica - do que com a exigência do uso da coesão para o estabelecimento da coerência, o que, mais uma vez, está relacionado à construção de uma norma textual em termos de tendências e possibilidades, não de regras tomadas no sentido prescritivo.

COSTA VAL (1991:8-10) salienta que a utilidade dos mecanismos de coesão como fatores de eficiência do discurso é

inegável: eles não apenas tornam a superfície textual estável e econômica, fornecendo possibilidades variadas de se promover a continuidade e a progressão do discurso, como também permitem tornar claras certas relações que, implícitas, poderiam dificultar a interpretação, sobretudo na escrita. Entretanto, "o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias", de forma que "a explicitação dessa relação através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória". Dessa maneira, cabe ao produtor do texto optar pela utilização ou não dos mecanismos gramaticais da coesão, o que vai depender basicamente das condições de produção (intenção do produtor, tipo de texto a ser escrito, entre outras).

Nessa mesma linha de raciocínio, outros autores, como MARCUSCHI (1983), BEAUGRANDE & DRESSLER (apud COSTA VAL, 1987) e KOCH (1989), postulam que a coesão não é necessária nem suficiente para a configuração da coerência, já que os usuários geralmente podem recuperar as relações não explicitadas entre os elementos da superfície textual simplesmente aplicando seu conhecimento de mundo. Entretanto, KOCH (1989) admite que o uso de recursos coesivos dá ao texto maior legibilidade, sobretudo em se tratando de certos tipos de textos - como os científicos, didáticos, expositivos e opinativos - em que a clareza e a ordenação na exposição das idéias é fundamental. Nesse caso, a coesão é altamente desejável como manifestação superficial da coerência.

A posição de KOCH (1989), a meu ver, justificaria a decisão que tomei de pedir aos alunos que fizessem maior uso de mecanismos de coesão na produção de seus textos, mas acredito

que, mais uma vez, faltou maior explicitação das "regras do jogo", ou seja, a idéia de que o tipo de texto a ser escrito é um dos fatores que determinam a freqüência e os tipos de recursos a serem (ou não) utilizados para o cálculo da coerência deveria ter sido colocada de forma mais clara e inclusive ilustrada, através da comparação entre textos dissertativos, sobretudo os de cunho científico, e outros tipos de textos (narrativos, descritivos, poéticos, etc.). Assim, os alunos perceberiam que a textualidade de cada tipo de texto se constrói diferentemente, envolvendo, portanto, elementos distintos.

KOCH & TRAVAGLIA (1990:51) afirmam que:

Diferentes tipos de textos podem diferir quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície lingüística que apresentam ao receptor do texto para que ele possa estabelecer o sentido desse texto. Sendo assim, diferentes tipos de textos, com diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos e outros tipos de pistas da superfície lingüística, exigiriam mecanismos de compreensão diversos para estabelecer a coerência.

Para os autores, essa hipótese, que precisa ainda ser comprovada por meio de estudos empíricos, estaria relacionada às superestruturas (isto é, as estruturas globais ou esquemas estruturais característicos de certos tipos de discurso que são convencionais, culturalmente dependentes e passíveis de aprendizado intuitivo ou sistematicamente dirigido) que variam conforme o tipo de texto. Por exemplo, textos narrativos usarão sempre recursos lingüísticos de ordenação temporal que não aparecem em textos descritivos; textos científicos ou acadêmicos, pela sua própria necessidade de clareza e objetividade, tenderão a ser bem mais coesivos do que a maioria dos textos poéticos.

Diante disso, é possível concluir que diferentes tipos de textos apresentam diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência na superfície lingüística. Assim, ao que tudo indica, o conhecimento das características de superestrutura de cada tipo de texto, que envolve naturalmente sua maior ou menor tendência à utilização de recursos coesivos, pode auxiliar o estabelecimento da coerência.

Essas constatações por sua vez, nos remetem a uma outra noção importante: a de condições de produção. Se tomarmos a concepção de texto coerente, proposta por SCHMIDT (1978) e usada na época da realização da experiência, veremos que ele relaciona coerência e situação de comunicação. Segundo o autor, para que um texto seja considerado coerente, *"é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecível por parte dos parceiros"*. Teremos, então, diferentes formas de configuração da coerência, segundo as diferentes formas de relação que se estabelecerem entre os interlocutores, o que naturalmente inclui o jogo de imagens mentais que cada uma deles faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso (cf. PÊCHEUX, 1969). Com isso, devolve-se ao texto sua incompletude, pois, segundo ORLANDI (1987:229), é somente enquanto objeto empírico que o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com princípio, meio e fim. Enquanto objeto teórico, o texto se volta para as condições de sua realização, para a relação dialógica que se constitui pela ação dos interlocutores. Desse modo, é possível perceber que os textos "funcionam" diferentemente, em termos de maior ou menor utilização de recursos coesivos para a construção da coerência, porque diferentes são suas condições de produção.

Em termos didáticos, a discussão pode ser resumida em alguns pontos principais que, uma vez colocados com clareza, auxiliariam os alunos na compreensão das noções de coesão e coerência. São eles:

- a) O fator fundamental da textualidade é a coerência, já que é ela que "converte" uma seqüência lingüística num todo significativo.
- b) A coesão contribui para o estabelecimento da coerência, mas não garante sua obtenção, pois esta depende também dos usuários do texto (das relações entre eles) e da situação.
- c) A relação entre coesão e coerência se efetiva de forma distinta na produção e na recepção de um texto: no primeiro caso, vai-se da coerência à coesão; no segundo, da coesão à coerência.
- d) Diferentes tipos de textos apresentariam diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos, ou seja, diferentes modos de dar pistas, na superfície, para chegar ao sentido global e, portanto, detectar sua coerência.
- e) Entre os textos que tenderiam a apresentar maior quantidade de elementos coesivos, encontram-se os textos dissertativos, sobretudo os de cunho científico e acadêmico, uma vez que a explicitação, na superfície textual, das relações que se estabelecem entre as idéias, contribui para a clareza, a objetividade e a precisão que caracterizam esse tipo de discurso.

Os pontos abordados acima nos remetem a outras questões a eles relacionadas. Em primeiro lugar, se a coesão contribui para o cálculo da coerência, isso significa, em contrapartida, que o mau uso de recursos coesivos pode dificultar ou impedir a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Assim, quando presentes - já que sua utilização

não é obrigatória - os recursos coesivos devem obedecer a padrões prévios que regulam suas funções; caso contrário, o resultado será a incoerência ou a falta de seqüencialidade de modo que o leitor/ouvinte não será capaz de construir a interpretação adequada. Essa idéia, que foi reforçada durante toda a experiência, serviu para conscientizar os alunos sobre a importância da escolha dos mecanismos de coesão adequados para a "tradução" dos conceitos e relações subjacentes à superfície textual. Assim, pelo que indicam os resultados discutidos no capítulo anterior, eles passaram a fazer melhor uso dos conectivos e da referência anafórica, que foram os dois mecanismos de coesão enfocados em função dos problemas detectados nos textos do início do ano letivo.

Em segundo lugar, admitir que há diferentes modos de dar pistas, na superfície lingüística, para o estabelecimento da coerência implica ampliar o estudo dessas pistas, de modo a abarcar o maior número possível de fenômenos envolvidos na coesão textual. Assim, se hoje eu fosse repetir a experiência, exploraria, ao lado da coesão interfrástica e do processo de anáfora, outros tipos de recursos, como, por exemplo, as relações lexicais (sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, nominalização, associação, etc.), que constituem importante fonte de coesão. A exploração de um bom número de mecanismos léxico-gramaticais permitiria aos alunos perceber a variedade de recursos coesivos que se encontram à sua disposição na língua para a expressão da coerência. KOCH (1989), por exemplo, examina detalhadamente vários tipos de elementos coesivos que são agrupados em duas grandes modalidades: a coesão referencial, que compreende dois mecanismos básicos: a substituição e a

reiteração; e a coesão seqüencial, que também se faz através de dois procedimentos: a recorrência e a progressão.

Finalmente, aceitar a coerência como o principal fator da textualidade significa, de certa forma, redimensionar o trabalho de produção de textos, conferindo papel de destaque ao estudo dessa noção e da multiplicidade de fatores das mais diversas ordens (não apenas os mecanismos léxico-gramaticais da coesão) que permitem estabelecê-la.

Para KOCH & TRAVAGLIA (1989; 1990), os principais fatores de coerência, além do conhecimento lingüístico já enfocado no âmbito da coesão, são os seguintes: a) o conhecimento de mundo; b) o conhecimento partilhado; c) as inferências; d) os fatores pragmáticos ou fatores de contextualização; e) a situacionalidade; f) a informatividade; g) a focalização; h) a intertextualidade; i) a intencionalidade e a aceitabilidade; j) a consistência e a relevância.

O conhecimento de mundo envolve os "modelos cognitivos", ou seja, os conhecimentos que vamos armazenando na memória em forma de blocos e que são culturalmente determinados e aprendidos através da nossa vivência em dada sociedade. Além desse conhecimento adquirido pela experiência do dia-a-dia, existe o conhecimento dito científico, aprendido nos livros e nas escolas. É a partir dos nossos "modelos cognitivos" que construímos o "mundo textual", isto é, o modelo de mundo representado em cada texto. Assim, para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso

conhecimento de mundo. Se isso não ocorrer, não teremos condições de construir o "mundo textual", dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido.

Como cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória a partir de experiências pessoais (que incluem a internalização de experiências de outros ou conceitos e categorias construídos pela práxis social ou científica), o conhecimento de mundo varia de pessoa para pessoa. Assim, o estabelecimento da coerência de um texto requer que produtor e receptor possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. Isso vai constituir o conhecimento partilhado que determina a estrutura informacional do texto em termos da relação dado/novo.

Já a inferência é a operação pela qual o receptor (leitor/ouvinte), utilizando seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. Como nem tudo é explicitado num texto, caso contrário ele se tornaria excessivamente longo, sua compreensão integral depende da capacidade do receptor de atingir os diversos níveis de implícito.

Os fatores pragmáticos ou fatores de contextualização, por sua vez, são aqueles que "ancoram" o texto em uma situação comunicativa determinada, podendo ser de dois tipos²⁴: os contextualizadores propriamente ditos, como a data, o local, a assinatura, os elementos gráficos, o timbre, etc., que ajudam a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência; e os perspectivistas ou prospectivos, que são aqueles que avançam

expectativas sobre o conteúdo e a forma do texto, tais como o título, o autor e o início do texto.

A situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação. A relação texto/situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação²⁵. Isso implica, por um lado, que a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é construído e, por outro, que o texto tem reflexos sobre a situação, já que esta é inserida no texto através da mediação, ou seja, da "recriação" dessa situação pelo indivíduo com base nas suas crenças, convicções, objetivos e perspectivas. A situacionalidade exerce, pois, papel relevante na construção da coerência. Um texto que é coerente numa determinada situação pode não sê-lo em outra; daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa.

A informatividade, outro fator importante, diz respeito ao grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação contida no texto. É ela que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência, o que naturalmente depende da intenção do produtor (por exemplo, de construir um texto mais/menos polissêmico), da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido.

Já a focalização tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Um mesmo texto, dependendo da

focalização, pode ser lido de modo totalmente diferente, o que pode causar sérios problemas de compreensão e até mesmo impedir o estabelecimento da coerência.

Outro fator responsável pela coerência é a intertextualidade, na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. A intertextualidade inclui fatores relativos ao conteúdo, fatores formais e fatores ligados a tipos textuais.

A intencionalidade e a aceitabilidade envolvem, de um lado, as intenções dos emissores e, de outro, as atitudes dos receptores²⁶. Em sentido restrito, a intencionalidade trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação lingüística coesiva e coerente e a aceitabilidade, da atitude do receptor de aceitar a manifestação lingüística como um texto coesivo e coerente que tenha alguma utilidade ou relevância para ele. Em sentido amplo, a primeira dessas noções abrange todas as maneiras como os emissores utilizam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, enquanto a segunda diz respeito à aceitação, por parte do receptor, como disposição ativa de participar de um discurso, compartilhando um propósito comunicativo.

Finalmente, a consistência e a relevância²⁷, duas condições básicas para que um texto possa ser considerado coerente, exigem, respectivamente, que todos os seus enunciados sejam verdadeiros (isto é, não contraditórios), dentro de um

mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto e que sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

A breve caracterização desses fatores, extraída de KOCH & TRAVAGLIA (1989; 1990), permite constatar que o estudo da coerência não pode realmente se reduzir ao estudo dos mecanismos de coesão nem tampouco se restringir ao âmbito textual. A coerência se constrói na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta e envolve uma multiplicidade de fatores, sendo a coesão apenas um deles. Isso lhe confere uma dimensão pragmática que vai se somar a outras dimensões, como a sintática, a semântica e a estilística²⁸.

Além disso, não se pode perder de vista que vários desses fatores mantêm estreitas relações com a noção de argumentação. Por exemplo, a intencionalidade e a aceitabilidade, em sentido amplo, têm a ver com a argumentação, na medida em que *"é através dessa atividade que os conhecimentos são selecionados e estruturados em textos"* (KOCH & TRAVAGLIA, 1989:80), a partir das intenções do produtor e das disposições do receptor.

Foi no âmbito da argumentação que alguns fatores de coerência foram trabalhados com os alunos de Filosofia. Entre outros, exploramos os seguintes fatores: a informatividade, quando discorremos sobre a importância da seleção e do arranjo das informações no texto, para despertar o interesse do leitor (e eventualmente persuadi-lo); a intertextualidade, quando evidenciamos a presença de expressões consagradas pelo uso (ditos populares, frases feitas, etc) nos textos produzidos e corrigidos pelos alunos; a consistência e a relevância, quando mencionamos a

necessidade de que os argumentos de um texto sejam compatíveis entre si e relacionados a um mesmo tópico discursivo; a intencionalidade e a aceitabilidade, quando consideramos, de um lado as intenções do produtor e, do outro, as atitudes do receptor como elementos fundamentais para a construção da argumentação e para a aceitação da sua relevância e/ou utilidade; enfim, o conhecimento de mundo, quando constatamos a necessidade de haver compatibilidade entre os argumentos apresentados no texto e os conhecimentos armazenados pelo leitor.

Como se vê, o estudo de grande parte dos fatores de coerência acabou por ficar "diluído" no estudo da argumentação. É lógico que essas duas noções estão relacionadas, mas, pelo fato de eu não ter estabelecido, de forma clara e explícita, a ligação dos fatores examinados com a coerência, não sei até que ponto os alunos foram capazes de avaliar a relevância dessa noção para a construção da textualidade. Não sei nem mesmo se eles conseguiram perceber como a coerência "funciona" nos textos.

Também no caso de fatores que não foram explorados no âmbito da argumentação, relacionando-se mais diretamente com as atividades de produção/correção de textos, como por exemplo, a focalização, que trabalhamos sob a forma de delimitação do assunto e fixação do objetivo, e os fatores de contextualização, em que enfocamos a escolha do título e a formulação da frase-núcleo ou tópico frasal, é forçoso admitir que a coerência foi tratada de forma difusa sem a devida ênfase que lhe caberia como principal fator da textualidade. Apesar disso, o corpus analisado revelou que os alunos, no final do processo, produziram textos mais coerentes. Tal constatação me faz acreditar que a habilidade

desenvolvida é mais relevante do que a consciência explícita do conceito.

Ainda assim, o maior embasamento teórico que tenho atualmente me levaria a rever a proposta inicial que orientou nosso trabalho. Ora, resolver problemas de estruturação formal, de coesão e de argumentação não garante a solução de falhas na coerência, já que essa noção é mais ampla e profunda. De modo que, se hoje eu fosse repetir a experiência, proporia o caminho inverso: partiria da coerência para chegar às demais noções. Essa seria uma maneira de valorizar seu estudo, resgatando sua importância como fator responsável pelo sentido do texto.

Uma outra maneira de destacar o estudo da coerência seria trabalhar com as meta-regras propostas por CHAROLLES (1978) e retomadas e "rebatizadas" por COSTA VAL (1991). Assim, os alunos perceberiam como a coerência "funciona" nos textos, tanto no nível da produção quanto da recepção, além de apreenderem mais facilmente a relação entre essa noção e a coesão.

Inspirada no linguísta francês, COSTA VAL (1991:21-8), afirma que um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos que ela denomina continuidade, progressão, não-contradição e articulação²⁹.

O primeiro requisito, a continuidade, refere-se "à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso". Assim, no plano conceitual (coerência), deve haver elementos (idéias, conceitos) que percorrem todo o desenvolvimento do texto, conferindo-lhe unidade; no plano lingüístico (coesão), deve haver

a retomada desses elementos pelos recursos adequados, tais como o uso de pronomes anafóricos e de outros termos vicários (pró-formas), a repetição de palavras, o uso de artigos definidos, etc.

Quanto à progressão, é preciso que o texto presente, em seu desenvolvimento, acréscimos semânticos constantemente renovados, no plano da coerência "pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas", e no plano da coesão, "pelo uso de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo" (grifos da autora), como, por exemplo, palavras e locuções que servem para colocar uma informação em foco: quanto a, no que se refere a, a respeito de, etc. Para que um texto mantenha sua unidade e faça sentido, deve haver equilíbrio entre a continuidade e a progressão.

A não-contradição, por sua vez, deve ser observada no âmbito interno, ou seja, as ocorrências do texto têm que ser compatíveis entre si, e no âmbito externo, ou seja, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. Essa exigência se aplica tanto ao plano conceitual (coerência) quanto ao plano da expressão (coesão). Assim, contradições relativas aos elementos que compõem o "regime enunciativo" (cf. CHAROLLES, 1978) "podem causar embaraço ou estranheza ao recebedor", dificultando (ou mesmo impedindo) o cálculo da coerência. Estão aí incluídos o emprego dos tempos e aspectos verbais, através dos quais "o texto instaura um sistema próprio de situação dos fatos a que alude, tomando por referência o momento da comunicação ou um momento determinado pelo texto mesmo", e o uso dos modos verbais, de alguns advérbios (talvez, certamente) e dos chamados verbos

ilocutórios (achar, declarar, negar, etc.), que revelam a atitude do produtor "tanto em relação ao conteúdo proposicional e ao valor de verdade de seu enunciado quanto em relação ao próprio receptor" (modalidade). O requisito da não-contradição, muitas vezes, recebe o nome de coerência interna e externa (cf. COSTA VAL, 1987).

O quarto e último requisito de coerência é a articulação, que diz respeito "à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros". Embora essas ligações não precisem ser explicitadas, podendo perfeitamente se estabelecer apenas no plano lógico-semântico-conceitual, há recursos disponíveis para sua expressão formal no plano da coesão, tais como os mecanismos de junção (conjunções) e os articuladores lógicos do discurso (expressões do tipo por exemplo, dessa forma, por outro lado, etc).

A partir desses critérios, COSTA VAL (1991:29) conclui que:

... avaliar a coerência de um texto denotativo, escrito e formal será verificar se, no plano lógico-semântico-cognitivo, ele tem continuidade e progressão, não se contradiz nem contradiz o mundo a que se refere e apresenta os fatos e conceitos a que alude relacionados de acordo com as relações geralmente reconhecidas entre eles no mundo referido no texto. Avaliar a coesão será verificar se os mecanismos lingüísticos utilizados no texto servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não-contradição e da articulação.

A meu ver, a grande vantagem da proposta de COSTA VAL (1991) é estabelecer, de forma clara e consistente, alguns princípios que possam nortear o trabalho de produção/compreensão/correção de textos, sobretudo no que tange à coerência. Sua proposta permite ainda que o usuário não apenas se dê conta da variedade de recursos lingüísticos que se encontram à sua disposição para expressar conceitos e relações na superfície textual (plano da coesão), mas também perceba, com nitidez, as funções que tais recursos podem desempenhar no estabelecimento da coerência. Isso é particularmente relevante no caso do trabalho com texto dissertativo, de cunho científico, em que a presença desses elementos é de grande utilidade para atender às exigências de clareza e objetividade na exposição das idéias.

Em nossa experiência, além do critério de articulação, que foi trabalhado sobretudo no plano da coesão, também o critério de não-contradição foi mencionado várias vezes em estreita conexão com a noção de argumentação, principalmente no que se refere ao âmbito externo, isto é, à necessidade de compatibilização entre fatos e conceitos aludidos no texto e o conhecimento de mundo do leitor. O estudo desses dois critérios, entretanto, se deu de forma isolada, ou seja, sem que eles fossem relacionados entre si e com os demais (continuidade e progressão). Acredito que um trabalho que permitisse a integração dos quatro requisitos propostos por COSTA VAL (1991), com base em CHAROLLES (1978), teria sido bem mais produtivo no sentido de levar ao conhecimento dos alunos as várias dimensões do fenômeno de coerência e sua operacionalização no texto.

Para encerrar a avaliação das noções de coesão e coerência, eu gostaria de destacar dois pontos em relação ao meu trabalho com a turma de Filosofia:

1) A ênfase que dei à utilização de recursos coesivos para explicitar a relação entre as idéias de um texto foi positiva, uma vez que os alunos passaram a fazer maior e melhor uso desses recursos, o que contribuiu para tornar suas redações mais coerentes. Entretanto, faltou estabelecer, de forma clara, que a coesão não é uma exigência e que a tendência ao maior ou menor uso de mecanismos coesivos (ou mesmo a opção pela não-utilização desses elementos) depende de fatores como a intenção do produtor, o tipo de texto enfocado, entre outros, que fazem parte das condições de produção.

2) Como o principal fator da textualidade é a coerência, seu estudo merece destaque no processo de produção/compreensão de textos. Isso tanto pode ser feito através do exame dos diversos fatores que estão envolvidos na sua construção, o que permite um trabalho conjunto com a noção de argumentação, quanto através do uso dos critérios de coerência propostos por COSTA VAL (1991). No caso da nossa experiência, acredito que esse tipo de estudo, feito de forma constante e integrada, teria levado os alunos a perceber mais facilmente como a coerência "funciona" nos textos e qual é o seu papel na constituição da textualidade.

É lógico que desses dois pontos decorrem outros, já discutidos no decorrer deste capítulo, que não tiveram, em nossa experiência, a atenção que mereciam. Retomarei alguns deles rapidamente, com o intuito de destacar sua relevância em qualquer projeto que pretenda levar os alunos a produzir, compreender e corrigir textos. São eles:

- a) É importante que os alunos apreendam o "movimento" entre coerência e coesão na produção e na recepção de textos.
- b) É necessário que eles percebam que a coerência é um princípio global, responsável pela unidade de sentido, mas que não se restringe ao texto, envolvendo tanto os interlocutores quanto a própria situação comunicativa.
- c) É preciso explorar diferentes tipos de fenômenos coesivos para que os alunos se dêem conta da variedade de recursos à sua disposição para a expressão da coerência no plano lingüístico.
- d) É válido trabalhar as noções de coerência e coesão aliadas à questão da tipologia textual, embora essa relação ainda precise ser melhor estudada.
- e) É fundamental, enfim, salientar que, apesar de não ser uma exigência para o estabelecimento da coerência, a coesão é altamente desejável, sobretudo em se tratando de certos tipos de textos, como os didáticos e científicos, que têm na clareza, na concisão e na objetividade suas características essenciais.

Examinadas as noções de estruturação formal, de coesão e de coerência, resta avaliar a noção de argumentação que orientou tanto o diagnóstico de problemas quanto as atividades de autocorreção.

O primeiro ponto importante a ser considerado refere-se ao destaque que dei à argumentação como forma de ação, ação essa que se orienta e se constrói em função do(s) interlocutor(es), ou seja, que busca sua adesão. Tais aspectos são valorizados pelos três autores focalizados na época da experiência, OSAKABE (1977), PÉCORA (1983) e PERELMAN (1987), que retomam questões já abordadas pela retórica aristotélica.

Nesse sentido, toda argumentação é seletiva: cabe ao locutor escolher, entre os elementos que se encontram à sua disposição, aqueles que considera relevantes para o seu discurso, bem como a técnica mais adequada para a disposição/apresentação desses elementos, o que é determinado não só pela sua intenção, mas também pelo tipo de auditório a quem se dirige.

As reflexões de GERALDI (1981) corroboram essas constatações. Considerando a argumentação como o elemento básico da estruturação do discurso, o autor define o ato de argumentar como o ato de *"um locutor por seu discurso (...) interferir sobre julgamentos, opiniões, preferências de seu interlocutor"*.

A partir dessa definição, é possível concluir que cabe ao locutor lançar mão de estratégias eficazes para criar, no seu discurso, efeitos de sentido com vistas a obter, por parte de seu interlocutor, a adesão a uma determinada tese que ele (o locutor) quer defender. Nesse caso, ele se orienta por um complexo jogo de imagens que inclui naturalmente uma imagem do interlocutor. Na verdade, esse jogo de imagens, que faz parte das condições de produção de todo e qualquer discurso, constitui para o locutor o ponto de referência a partir do qual ele organiza sua estratégia discursiva, isto é, usa determinados argumentos e não outros.

Segundo GERALDI (1981),

Os argumentos resultam das condições específicas de produção de um dado discurso, isto é, estes estão no interior de um discurso, dado que as condições de produção permitem, estrategicamente, sua utilização. Elas são do discurso e no discurso se constituem como argumentos, mas em certo sentido são exteriores a ele, porque pré-existem a este discurso específico na qualidade de "fatos", de conhecimento, de "memória".

Isso quer dizer que esses elementos ("fatos", "conhecimento", "memória", na acepção de GERALDI, 1981) que preexistem ao discurso, são tomados e rearticulados sob a forma de argumentos num discurso particular. Assim, ao tomar um determinado fato, presente na consciência - que é um produto social, logo de cunho ideológico (cf. BAKHTIN, 1990) - e singularizá-lo, tornando-o significativo num dado discurso, para apoiar uma determinada posição que quer assumir (e que deseja que o interlocutor também assuma), o locutor institui esse fato como argumento (num certo sentido, ele o "converte" em argumento).

Conforme destaca GERALDI (1991:33),

... os fatos, os dados do mundo, trazidos para o discurso nele exercem mais do que uma simples função informativa: eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real, de outro lado porque se transformam, no discurso, em argumentos a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender.

Também COSTA VAL (1987:195) admite a existência de uma espécie de material cognitivo comum com que trabalhamos na produção e recepção de textos. De acordo com a autora, as circunstâncias, as contingências histórico - sociais condicionam a produção dos discursos, já que fornecem os elementos que integram nossa experiência, que compõem nossos modelos de conhecimento. Entretanto, se isso, por um lado, inviabiliza a exigência de imprevisibilidade absoluta, por outro, não impede que haja maneiras diferentes de interpretar e valorizar os componentes da realidade, o que implica uma elaboração pessoal desse material cognitivo comum.

Em síntese: é a partir da seleção, entre os fatos que se encontram disponíveis no espaço interdiscursivo, daqueles que serão incorporados ao seu discurso sob a forma de argumentos e da opção que faz por uma ou outra estratégia de organização (hierarquização e articulação) desses argumentos que o locutor pode construir um discurso mais/menos eficaz em termos de atuação sobre o outro. Nessa dupla tarefa (de escolha e arranjo de argumentos), é preciso que o locutor tenha em mente, além de suas próprias intenções, o tipo de interlocutor a quem sua argumentação se destina. Isso porque é sobretudo a imagem do interlocutor que vai orientar o locutor quanto aos procedimentos a serem utilizados para compor o sentido do seu discurso.

Tais questões, ao que parece, foram colocadas para os alunos de forma bastante acessível. Tanto assim que os textos produzidos no final do ano letivo exibiram argumentação mais sólida e convincente, revelando uma leitura diferenciada da realidade.

O segundo ponto importante que procurei enfatizar foi o fato de que, ao contrário do que acontece na fala, isto é, na interação face-a-face, a escrita não permite ao interlocutor intervir diretamente no momento da produção e solicitar as explicitações que eventualmente resgatariam o valor argumentativo do texto. Disso resulta que a clareza na exposição e organização das idéias torna-se fundamental para que o texto possa ser efetivamente persuasivo, o que tem relação direta com as noções de coerência e coesão já discutidas.

Um outro aspecto que julgo ter sido relevante no trabalho desenvolvido com a noção de argumentação foi a distinção que utilizei entre persuadir e convencer (cf. PERELMAN, 1987), que está relacionada à construção de diferentes tipos de discurso. Assim, procurei mostrar aos alunos que um discurso que pretenda ser científico deve buscar convencer o interlocutor, atingindo sua razão, por meio de raciocínio lógico e provas objetivas. Nesse sentido, argumentos de natureza subjetiva que visem atingir a vontade e o sentimento do auditório não serão adequados nem relevantes. O uso de tais argumentos é válido para outros tipos de discurso (por exemplo, o religioso ou o político), mas não para o discurso científico.

A meu ver, a utilização da distinção proposta por PERELMAN (1987) foi positiva em dois sentidos: em primeiro lugar, porque evidenciou a necessidade de se relacionar o tipo de argumento escolhido com o tipo de texto focado: há argumentos que são mais apropriados para certos tipos de discurso do que para outros; em segundo lugar, porque permitiu que trabalhássemos, ainda que de forma bastante rápida, com outras tipologias além da tradicional (descrição, narração, dissertação).

Acredito, finalmente, que foi bastante válido o trabalho que fiz com relação a certas noções desenvolvidas por PERELMAN (1970) e retomadas tanto por OSAKABE (1977) quanto por PÉCORA (1983), que apontam seu emprego deficiente e equivocado em redações de vestibulandos e universitários.

Assim, ao tratar de "noções confusas", de "provas de caráter moral", de "noções de totalidade indeterminada" e "noções semiformalizadas", eu pretendia conscientizar os alunos de que essas noções, quando usadas de forma acrítica, isto é, quando tomadas como "verdades absolutas" que dispensam comprovação, podem comprometer seriamente a argumentação, tornando-a frágil e incompatível com a realidade dos fatos. Eles também foram alertados contra o emprego indiscriminado, em seu discurso, de lugares-comuns apenas porque representam valores consagrados e, por isso mesmo, pretensamente imunes à crítica e ao questionamento. Enfim, procurei mostrar-lhes que o recurso a raciocínios prontos e fórmulas estereotipadas se, por um lado, funciona como forma de preencher um espaço em branco, por outro, impede a criação de um discurso próprio que represente a tomada de posição de um indivíduo diante de um tema qualquer, o que exige reflexão e capacidade de discernimento, para que os fatos selecionados e organizados em seu discurso possam realmente constituir argumentos adequados e relevantes para fundamentar a posição assumida e obter a adesão do interlocutor.

Os aspectos apontados no parágrafo anterior, que resultam em falhas na argumentação, comprometendo-a enquanto forma de ação intersubjetiva, estão relacionados a uma questão mais ampla que também merece discussão: a artificialidade do contexto escolar no que tange à produção de textos.

Para GERALDI (1985:122-3), o texto que se escreve na escola não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa por parte de seu produtor de estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um

arcabouço ou esquema, baseado em reflexões, observações ou evocações desarticuladas (as "estratégias de preenchimento" abordadas por LEMOS, 1977). O aluno, dessa maneira, devolve o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Essa constatação leva o autor a afirmar que na escola não se produzem textos em que um sujeito procura estabelecer uma interlocução real com um possível leitor, mas redações em que um aluno se limita a reunir fragmentos de informações que lhe foram dadas na/pela escola para devolvê-las, de forma desarticulada, ao professor e, por extensão, à própria escola³⁰. Nesse sentido, escrever torna-se uma atividade meramente reprodutiva, isto é, "uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, que tem valor exclusivamente escolar, e cuja meta final é reproduzir a sua instituição" (PÉCORA, 1983:68).

A escola torna-se, pois, o interlocutor privilegiado do aluno e, como tal, passa a ser determinante da própria estrutura do seu discurso (cf. BRITTO, 1985). Ora, a meta da argumentação é o interlocutor, ou seja, a argumentação se constrói e se orienta em função da imagem que o locutor tem do interlocutor. Assim, é a partir da imagem que tem da escola e, mais especificamente, do professor - enquanto papel institucional - que o aluno construirá seu texto. Como, na opinião de BRITTO (1985:110-5), esse interlocutor tem caráter fortemente repressivo e valorativo, uma vez que representa a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o quê e como deve ser feito, ele acaba não apenas por se impor ao locutor/aluno, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito e agente que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

Nessa perspectiva, o aluno acaba por renunciar a qualquer ação de linguagem capaz de inaugurar a sua presença, preferindo "recheiar" seu texto de lugares-comuns, de valores consagrados e, por isso mesmo, inquestionáveis, de frases de efeito, enfim, de fatos que são remota e artificialmente relacionáveis entre si e com o tema proposto e que, portanto, não constituem argumentos adequados e relevantes para fundamentar um determinado ponto de vista, mas que representam o discurso legitimado e aprovado pela sociedade e, conseqüentemente, reproduzido - e inculcado nos alunos - pela instituição escolar.

Em outras palavras: nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, sabendo que seu principal - e provavelmente único - leitor será o professor, que o avaliará com base no que escreveu. Assim, para minimizar os riscos e garantir uma nota pelo menos razoável, que permita sua aprovação, ele fará uso de determinados procedimentos que para BOURDIEU & PASSERON (1982:121-50), constituem "mecanismos de proteção". Segundo os autores, trata-se da adoção, por parte do aluno, de condutas evasivas que anulam a possibilidade de verdade ou erro por meio da imprecisão. O relativismo indigente, as exemplificações imaginárias e as noções indecisas, a meio caminho do abstrato e do concreto, do verificável e do inverificável, figuram entre esses mecanismos de proteção que, por não darem margem a uma avaliação nítida do nível de compreensão dos estudantes, incitam o professor a um julgamento prudente que pode ser constatado em

comentários do tipo "vamos dar-lhe a média" ou "vamos deixá-lo passar".

Também BAUDELLOT (1968:13-84), analisando dissertações da prova aplicada em Paris, nas sessões de outubro de 1962 e junho de 1963, para a obtenção dos certificados de moral e sociologia e de sociologia geral, verificou a utilização de recursos de proteção por parte dos estudantes para desorientar o(s) examinador(es) - e assegurar uma nota razoável - como, por exemplo, a utilização de indefinidos, as atenuações, as falsas particularizações e exemplificações, as abstrações e generalizações, e, principalmente, o emprego mecânico de palavras e fórmulas tomadas de empréstimos à linguagem professoral.

Em suma: o aluno faz uso de "estratégias de preenchimento" (cf. LEMOS, 1977) ou de "mecanismos de proteção" (cf. BOURDIEU & PASSERON, 1982) ou ainda de "recursos de proteção" (cf. BAUDELLOT, 1968), em substituição ao esforço de construção de uma reflexão pessoal sobre um tema particular, com o intuito de tentar esconder a fragilidade e a inconsistência de seu discurso e, com isso, garantir uma leitura favorável de seu único interlocutor - o professor. No caso específico da argumentação, ele se vale, entre outros, de mecanismos como o emprego de clichês e frases feitas, o uso de argumentos inadequados ou irrelevantes para o ponto de vista que quer defender, enfim, a utilização de uma linguagem padronizada que revela sua inabilidade na seleção e articulação de elementos que tornem seu discurso significativo para o(s) interlocutor(es). Dessa forma, o que se verifica é que o aluno desiste de atuar sobre o outro, renunciando ao seu papel de agente da linguagem.

No que tange à experiência realizada, sou levada a admitir que a maioria das perspectivas discursivas apontadas até aqui pelos autores enfocados (tanto no âmbito da argumentação quanto no âmbito da coesão e da coerência) não foram consideradas em seu todo. Isso porque, embora eu tenha conseguido, pelas atividades de autocorreção, diluir ou descentrar o processo de avaliação (da figura do professor para a classe de colegas), a artificialidade da produção de textos escolares permaneceu. Nessa perspectiva, os colegas se tornaram sobretudo leitores-privilegiados e os interlocutores possíveis - os destinatários finais dos textos - permaneceram como "imagens" para cada aluno, imagens obviamente construídas em sua história de leitura e produção de textos e na história que estavam vivendo na experiência (as imagens que entre si faziam uns dos outros e de mim enquanto professora).

Meu trabalho efetivo, em classe, se inspirou muito mais na Linguística Textual do que na Análise do Discurso, razão pela qual estive muito mais presente a completude textual do que a incompletude do texto, apontada pela Análise do Discurso, que, abrindo-se para a situação, incorpora o externo em seu interior como parte constitutiva da realidade textual. Se a experiência tivesse se baseado nas perspectivas abertas pela Análise do Discurso, dificilmente conceitos manuseados de forma quase prescritiva (como, por exemplo, os conceitos de coesão, coerência, argumentação, etc.) teriam esse caráter. A artificialidade do contexto escolar, nesse sentido, permaneceu ao longo do processo. A vantagem que vejo hoje foi, fundamentalmente, o fato de ter diluído, por pouco que seja, as relações de poder na sala de aula. E esse pequeno passo já

permitiu melhores desempenhos dos alunos: eles passaram a construir textos melhor estruturados, mais coerentes e, principalmente, dotados de argumentação mais sólida e convincente. Outra, no entanto, teria sido a prática se, na época, eu tivesse um conhecimento mais aprofundado das perspectivas discursivas para iluminar as produções e as análises textuais que então desenvolvi.

Diante do exposto, é possível concluir que, na realidade, o que se deu ainda foi um exercício simulado da escrita: os alunos escreveram basicamente para aprender a escrever e não para levar em conta, na construção de cada texto específico, as suas (do texto) condições de produção (a situação, as relações entre os parceiros, etc.). Hoje, consigo perceber que uma das formas de resgatar essa perspectiva discursiva, que acabou ficando diluída nas atividades de produção/correção de textos, seria realizar um trabalho interdisciplinar. Ou seja, ao invés de pedir aos alunos que escrevessem sobre temas da realidade circundante, tendo sempre como interlocutores os colegas e sempre com o mesmo objetivo: o de mostrar a esses colegas o que pensavam sobre os temas em questão, eu deveria ter investido nos trabalhos (pesquisas, artigos, etc.) que eles realmente teriam de fazer para as demais disciplinas do curso de Filosofia. Assim, teríamos, em cada caso, ao invés de interlocutores genéricos e de um objetivo por demais abrangente, um interlocutor bem definido (o professor da disciplina) e um objetivo específico para direcionar a produção textual.

A artificialidade do contexto escolar, apesar de minimizada por uma maior simetria de relações em sala de aula,

que propiciou uma evolução pelo menos razoável na expressão escrita dos alunos (como demonstram os resultados discutidos no capítulo anterior), foi, portanto, um primeiro aspecto negativo que poderia ser apontado no âmbito da argumentação (mas também no âmbito da coesão e da coerência), principalmente pelo que significou em termos de perda das perspectivas discursivas que deveriam orientar a prática de produção de textos.

Uma outra questão que merece ser avaliada foi o estudo que fizemos dos operadores argumentativos. Tais operadores, responsáveis pela estruturação de enunciados - resultantes de atos de fala diferentes - em textos, por meio de encadeamentos sucessivos (cf. KOCH, 1987), foram examinados no âmbito da coesão, mais especificamente da conexão interfrástica. Entretanto, creio não ter destacado suficientemente sua importância enquanto responsáveis pela orientação argumentativa do discurso, na medida em que, ao estabelecerem entre enunciados a relação "ser argumento para", apontam para determinadas conclusões. Além disso, limitei o estudo dos operadores argumentativos apenas àqueles que são habitualmente classificados pela gramática normativa como conjunções, deixando de lado importantes operadores como os advérbios (ainda, quase, etc.) e os denotadores de inclusão (até, mesmo, inclusive, etc.), de exclusão (só, apenas, senão, etc.) e de retificação (aliás, ou melhor, etc.).

Esse, a meu ver, foi o segundo aspecto negativo do trabalho desenvolvido com a noção de argumentação e resultou do fato de que, na época, não estava muito clara para mim a idéia de

uma argumentação intrínseca à língua, tese defendida por DUCROT e ANSCOMBRE.

Opondo-se à concepção tradicional de argumentação, que a toma como algo absolutamente independente da língua, que pode ser explicado pela situação de discurso e por princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos, etc., DUCROT (1989:13-38) se propõe apresentar a teoria que ele e ANSCOMBRE têm procurado desenvolver já há alguns anos e que pode ser resumida pelo slogan: "A argumentação está na língua". A hipótese central dessa teoria é que "pelo menos certas frases de uma língua possuem nela uma força ou valor argumentativo". O que leva os autores a afirmar isso é a constatação de que a maior parte das línguas possui duplas de frases que, embora assinalem o mesmo fato numa situação idêntica de discurso, não autorizam a mesma argumentação, ou seja, a escolha de uma ou da outra corresponde a intenções argumentativas totalmente diferentes. Por exemplo, é possível sentir uma diferença profunda, no que tange à argumentação, se compararmos as frases "O embrulho pesa pouco." e "O embrulho pesa um pouco". Isso porque pouco orienta no sentido da negação e um pouco, no sentido da afirmação, de modo que dois encadeamentos possíveis para as frases em questão seriam:

- . O embrulho pesa pouco; você conseguirá levá-lo até a loja.
- . O embrulho pesa um pouco; não sei se você conseguirá levá-lo até a loja. (KOCH, 1984: 109).

Dessa forma, os autores reconhecem na gramática de qualquer língua, uma série de morfemas que determinam o valor

argumentativo dos enunciados, orientando o discurso para certos tipos de conclusão, com a exclusão de outros. São os operadores argumentativos ou discursivos que constituem, portanto, mecanismos inscritos na própria língua ou, em outras termos, marcas precisas da argumentação lingüística no discurso.

DUCROT, ANSCOMBRE e seus seguidores - como, por exemplo, GUIMARÃES (1987), no Brasil - têm se dedicado ao estudo de operadores como mas, embora, ou...ou, não só... mas também, portanto, quase, apenas, inclusive, entre outros, procurando demonstrar o papel fundamental que desempenham na orientação argumentativa do discurso. O que importa ressaltar, a partir desses estudos, é a natureza gramatical de tais elementos, o que implica a existência de um valor retórico ou argumentativo na própria gramática de uma língua. Essa constatação vem confirmar a tese de que a argumentação está na língua e que, portanto, de acordo com KOCH (1984:190), o "ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental" (grifo da autora).

A aceitação desse postulado tem algumas implicações. Em primeiro lugar, cai por terra a distinção tradicionalmente estabelecida entre dissertação e argumentação, pois não é possível explanar ou explicar idéias de forma neutra; a própria seleção daquilo que será exposto no texto significa uma opção. Em segundo lugar, se "*a neutralidade é apenas um mito*", é preciso admitir que "*a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*" (KOCH, 1984:19). Essa constatação vem reforçar a idéia, já discutida anteriormente, de que a objetividade absoluta é impossível. Em terceiro e último lugar, teremos de aceitar que qualquer tipo de texto pode ser argumentativo. Assim, uma

narração ou um poema podem perfeitamente "funcionar" como textos argumentativos, o que nos leva a concluir que a argumentatividade não é uma característica que se aplica apenas a textos dissertativos, como poderia parecer à primeira vista. Ao que tudo indica, o que existe, portanto, são diferentes graus de argumentatividade que fazem com que os textos possam ser mais/menos persuasivos, em função da situação, do(s) interlocutor(es), das intenções do produtor e da maneira como ele constrói seu discurso, etc.

Na experiência com a turma de Filosofia, apesar de aceitar (ainda que de forma não muito clara) o postulado de KOCH (1984) de que argumentar é o ato lingüístico fundamental, mantive a distinção entre dissertação e argumentação. Hoje, já não vejo mais a necessidade de adotar tal distinção, que me parece forçada, pouco natural. Além disso, como a noção de argumentação foi sempre aliada ao estudo do texto dissertativo, os alunos devem ter pensado que só esse tipo de texto pode ser argumentativo, o que, como se viu, não tem razão de ser. Acho que essas questões não foram devidamente trabalhadas em nosso projeto para que os alunos percebessem que a argumentação, pelo menos em uma de suas dimensões, é intrínseca à língua.

Nesse sentido, teria sido interessante partir da idéia de que a argumentação se realiza em pelo menos dois níveis, denominados por KOCH (1984) "retórica integrada" e "retórica acrescentada". No primeiro nível ou nível fundamental, vários mecanismos básicos estão inscritos na própria língua tais como: os tempos verbais do "mundo comentado" e do "mundo narrado", os advérbios e expressões atitudinais, os indicadores de

modalidades, as pressuposições, a autoridade polifônica e, naturalmente, os operadores argumentativos. Ao segundo nível, pertencem as manobras ou estratégias discursivas que o locutor utiliza com a intenção de produzir determinadas interpretações, tais como o uso da ironia, a seleção lexical, o arrazoadado por autoridade, o emprego de provérbios ou expressões consagradas pelo uso e as comparações.

Como em nossa experiência, no âmbito do que chamei argumentação figuraram sobretudo as manobras e estratégias discursivas que pertencem ao nível da "retórica acrescentada", ficando a "retórica integrada" praticamente "esquecida", devo ter passado para os alunos uma visão limitada da argumentação que a concebe apenas como algo exterior à língua - e, portanto, presente apenas no discurso - que a ela se acrescenta posteriormente. A idéia da existência de um valor retórico ou argumentativo na própria gramática da língua acabou por ficar relegada a um segundo plano, sendo tratada apenas de forma superficial quando se falou em coesão. Isso, a meu ver, foi outro aspecto negativo no trabalho realizado.

Um estudo mais detalhado dos operadores argumentativos, por sua vez, permitiria destacar sua importância como fatores de coesão textual, que contribuem para a apreensão de uma unidade de sentido no texto tomado em sua globalidade (coerência). Como bem destaca KOCH (1984), grande parte da força argumentativa do texto está na dependência desses operadores, já que são eles que se responsabilizam pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a permitir a progressão do discurso. Daí a necessidade de se

conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso.

Tanto KOCH (1984) quanto GUIMARÃES (1987) assinalam a importância da orientação argumentativa de um texto, destacando sua relação com a coesão e a coerência.

KOCH (1984:23), partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota a posição de que

... a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá justamente por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico de coesão e coerência textuais.

Já GUIMARÃES (1987:133-4) assim se manifesta:

... a argumentação textual se deve, em parte e fundamentalmente à orientação argumentativa. Poderíamos dizer que ela constitui a coesão e coerência textual. A coesão seria a relação entre formas do texto que se dão no limite proposto pela orientação argumentativa. A coesão seria a consistência de sentido em relação ao lugar argumentativo para onde indica o texto, ou recorte textual. (grifos do autor)

Dessa forma, na perspectiva dos autores enfocados, as noções de coesão, de coesão e de argumentação estão imbricadas na construção de um texto³¹.

Além dos operadores argumentativos, acredito que seria interessante explorar outros mecanismos que figuram junto com

eles no nível lingüístico fundamental, tais como os tempos verbais do comentário e do relato, que indicam a atitude comunicativa do locutor: mais tensa e engajada no primeiro caso, mais "relaxada" no segundo; e as expressões modalizadoras (por exemplo, é claro, é provável, é certo, etc.), que revelam "o modo como aquilo que se diz é dito" (cf. KOCH, 1984). Em se tratando de alunos de Filosofia, talvez valesse a pena abordar também as noções de polifonia, de argumentação por autoridade e de *topos*, propostas por DUCROT (1987; 1989) a partir da teoria da argumentação na língua, já que essas noções podem ser facilmente detectadas em seus textos³².

Por exemplo, afirmações como "violência só gera violência", que aparecem com freqüência nas redações analisadas, podem ser associadas à noção de *topos* de Aristóteles, que é retomada e descrita por DUCROT (1989) como um princípio argumentativo que se caracteriza como universal, geral e gradual. Nesse sentido, a afirmação acima constitui um princípio comum à nossa comunidade lingüística, válido num grande número de situações análogas à do texto em questão e passível de receber duas formas tópicas recíprocas que poderiam ser, por exemplo: "Quanto mais violência se pratica, mais violência se obtém." e "Quanto menos violência se pratica, menos violência se obtém."

Essa e outras afirmações do tipo, "o brasileiro dá um jeitinho na hora H", "ser livre é lutar cada dia pelo pão", "o ter é uma prisão sem grades", "o brasileiro é um homem geralmente fraco e sempre com tendências ociosas", feitas pelos alunos sobretudo no 1º texto, levam a perceber uma outra voz que, por fenômeno de polifonia (cf. DUCROT, 1987), se incorpora ao

discurso desses alunos. Assim, quem faz essas afirmações não é apenas o locutor, isto é, o aluno que escreveu o texto, mas toda uma comunidade lingüística - a "vox pública" - com a qual o locutor se identifica. Isso, por sua vez, pode ser relacionado ao que DUCROT (1987) chama de "argumentação por autoridade", já que a "vox pública", que, nesse caso, funciona como enunciador (isto é, como responsável pelo ponto de vista ou posição expressa), desempenha o papel de uma autoridade no sentido de que o seu dizer é suficiente para justificar toda a argumentação que se desencadeará a seguir.

Assim, muitas vezes os alunos reproduzem, em seus textos, máximas e ditos populares sem discussão ou esclarecimento, como se o simples fato de essas fórmulas pertencerem ao discurso do senso comum bastasse para garantir sua validade e pertinência em termos de argumentação ou, como diz SATO (1989), eles precisam recorrer à anônima voz do senso comum a fim de pedir endosso para sua argumentação, baseada não em opiniões pessoais, mas em valores que não contradigam os veiculados pela escola. Nesse caso, o estudo de noções como a polifonia pode contribuir para conscientizá-los a respeito dessas questões e levá-los, conseqüentemente, a se empenharem na criação de um discurso mais pessoal que testemunhe a ação particular de um sujeito de linguagem.

Quando enfatizei a importância da seleção de argumentos para a construção de um discurso eficaz, alertando os alunos contra o uso indiscriminado de lugares-comuns e frases feitas, eu estava intuitivamente lidando com a questão da polifonia, da argumentação por autoridade e dos *topoi*. Faltavam,

na época, conhecimentos mais específicos que me permitissem um estudo detalhado dessas noções e da maneira como operam no discurso.

Tendo em vista toda essa discussão, se hoje eu fosse realizar novamente a experiência, enfocaria a argumentação não apenas no nível das manobras e estratégias discursivas (o nível da "retórica acrescentada"), como foi feito, mas também e, principalmente, no nível lingüístico fundamental (o nível da "retórica integrada"), recuperando, dessa forma, a importância dos operadores argumentativos e de outros mecanismos básicos na orientação argumentativa do discurso e, conseqüentemente, na apreensão de um sentido global.

Cabe, entretanto, aqui um esclarecimento: a teoria da argumentação na língua e o estudo dos operadores argumentativos pertencem a um quadro teórico diferente do que foi utilizado para lidar com as noções de estruturação formal, de coesão e de coerência. Assim, o fato de enveredarmos pela Semântica Argumentativa, quando vínhamos fazendo uso de categorias tomadas de empréstimo sobretudo à Lingüística Textual (com algumas incursões pela Análise do Discurso), pode suscitar dúvidas quanto à validade de "misturarmos" perspectivas teóricas distintas.

Quanto a essa questão, concordo com SATO (1989:42-3) quando diz que a ortodoxia nem sempre é viável ou desejável no corpo a corpo da sala de aula, uma vez que não dá conta dos problemas de ordem diversa com que se defronta o professor. A autora elege, então, a heterodoxia, ou seja, o aproveitamento de correntes teóricas distintas como forma de instrumentar o

trabalho didático cotidiano, ressaltando, entretanto, a necessidade de o professor se pautar sempre pela seriedade, coerência e consciência na escolha do material teórico que vai subsidiar sua prática.

Na minha opinião, se o objetivo do professor é levar os alunos a escrever mais e melhor e o uso de diferentes teorias pode auxiliá-lo na consecução desse objetivo, não vejo porque manter uma atitude ortodoxa. Pelo contrário, a utilização de perspectivas teóricas diversas pode enriquecer e dinamizar a prática de sala de aula, despertando o interesse dos alunos e tornando seu trabalho mais produtivo. E é isso, na realidade, o que importa quando se tem como prioridade a relação ensino/aprendizagem.

Resumindo essa reflexão em que procurei avaliar a noção de argumentação que norteou meu trabalho com a turma de Filosofia, quero destacar dois pontos principais:

1) A discussão de aspectos, como a seleção e organização de argumentos; as falhas na argumentação advindas do uso de "*estratégias de preenchimento*" ou "*mecanismos de proteção*", entre eles a reprodução de clichês e frases feitas; o papel do interlocutor na construção do discurso; e a concepção da argumentação como forma de ação, foi de suma importância para a prática de produção de textos, uma vez que contribuiu para que os alunos passassem a refletir mais sobre o tema escolhido, buscando argumentos mais significativos e relevantes para fundamentar a posição assumida e, por conseguinte, criando um discurso mais eficaz em termos de atuação sobre o outro.

2) Faltou, todavia, um trabalho que enfocasse a dimensão lingüística da argumentação e que destacasse, nessa dimensão, o papel de elementos, como os operadores argumentativos, na articulação e na progressão do discurso, mostrando, dessa forma, sua contribuição fundamental para a coesão e a coerência textuais. Esse trabalho, sem dúvida, levaria os alunos a utilizar, com consciência e eficiência, as marcas lingüísticas da argumentação no seu próprio discurso e a percebê-las, com clareza, no discurso alheio, como quer KOCH (1984).

Antes de tratar da questão do sujeito e da atividade lingüística, com que pretendo encerrar esta avaliação, gostaria de tecer algumas considerações a respeito da tipologia utilizada e da concepção de texto que norteou a experiência.

Quanto ao primeiro desses aspectos, o pouco tempo de que dispúnhamos e o fato de termos escolhido o texto dissertativo como objeto de estudo fizeram com que concentrássemos nossa atenção nesse tipo específico de texto e, por conseguinte, deixássemos de lado a possibilidade de explorar também o texto narrativo e o descritivo, que foram apenas caracterizados rapidamente e ilustrados com alguns exemplos.

Hoje, entretanto, acredito que, além de focalizar o texto dissertativo, eu deveria ter feito um trabalho mais cuidadoso com a descrição e a narração por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque seria mais fácil para os alunos perceber a inter-relação entre esses três tipos de discurso. Como bem destaca MARTINEZ (1978), raras são as vezes em que narração, descrição e dissertação aparecem separadamente: em

geral, a descrição é parte de uma narração ou está a serviço de uma dissertação ou uma narração é base para uma dissertação, etc. Esse trabalho impediria, portanto, que os alunos cristalizassem uma concepção estanque dos diferentes tipos de discurso e os instrumentaria, por exemplo, para usar a descrição e a narração como recursos expressivos valiosos do texto dissertativo. Em segundo lugar, porque eles poderiam apreender, com maior clareza, como "funcionam" as noções de estruturação formal, de coesão e de coerência em cada tipo de texto.

Várias vezes, no decorrer desta avaliação, observei que diferentes tipos de textos se estruturam diferentemente, envolvem elementos coesivos distintos, constroem a coerência de forma diversa, utilizam diferentes estratégias para a organização das informações selecionadas. Também reconheci que não são apenas os textos dissertativos que se prestam à manifestação da argumentatividade; que outros tipos de textos também podem ser persuasivos: as fábulas e parábolas, por exemplo, são narrações que encerram uma grande força argumentativa. No entanto, fiz muito pouco, na prática, para demonstrar essas constatações. De forma que a visão dos alunos, no que concerne às noções abordadas, ficou limitada ao texto dissertativo. Isso quer dizer que eles acabaram por construir uma norma textual fundamentada apenas em tendências que caracterizam esse tipo específico de discurso, sem que os demais fossem levados em conta.

Por isso, acredito que o confronto entre os três tipos de textos seria de extrema utilidade para que os alunos percebessem as diferentes configurações que a coesão e a coerência assumem, as diferentes maneiras em que os elementos são

estruturados em cada caso, enfim, a organização própria a cada um deles, o que contribuiria, sem dúvida alguma, para o aprimoramento de sua competência textual.

Além disso, seria importante mostrar-lhes que as diversas formas de expressão estão relacionadas às diversas atitudes discursivas ou posturas assumidas pelo sujeito quando fala. Assim, quando narra, descreve ou disserta, diferentes são suas intenções e diferentes são seus "objetos" de reconstrução pela linguagem (cf. MARTINEZ, 1978). Isso implica remeter cada texto às suas condições de produção, pois também "as imagens" que esse sujeito tem de seu(s) interlocutor(es) e do referente (isto é, do tema do discurso) influenciam suas decisões quanto aos procedimentos a serem utilizados para compor seu discurso. Por exemplo, é com base no maior ou menor conhecimento que tem a respeito do seu interlocutor que o produtor de um texto vai definir que informações devem ser acrescentadas/suprimidas, qual a melhor forma de ordenação para as idéias que serão apresentadas, que tipo de discurso será mais adequado para expressar suas intenções.

Essas considerações se aproximam, em alguns aspectos, da noção de tipo proposta por ORLANDI (1987:217-26) na perspectiva da análise do discurso³³. No seu entender, o tipo pode ser concebido como um princípio organizador que possibilita a generalização de certas características, o agrupamento de certas propriedades e a distinção de classes. O estabelecimento de uma tipologia, por sua vez, requer a incorporação da relação linguagem/condições de produção ou, em outras palavras, "a caracterização do texto em relação às suas condições (a relação

com a exterioridade) e a especificação das propriedades do texto, nessas condições". Dessa forma, não se pode desvincular o estudo dos tipos de sua relação com o funcionamento discursivo, o que leva a autora a conceber a noção de tipo como "a cristalização de algo dinâmico, que é o processo discursivo".

É através do uso e da sedimentação que determinados funcionamentos discursivos ganham legitimidade e se institucionalizam historicamente. O tipo passa, pois, a ser tomado como um produto histórico, que nem por isso representa algo estático, acabado, uma vez que ele retorna como processo na interlocução. Dito de outra forma: o produto se repõe como processo. Assim, o tipo se inscreve nas condições de produção do discurso sob dois aspectos: enquanto modelo e enquanto atividade. Trata-se, a cada situação, de uma tensão entre o que é "repetido" e o que é "novo". Reafirma-se, pois, a necessidade de ter o modelo como um horizonte, enquanto condição de produção e não enquanto prescrição a ser seguida. Insisto aqui que a perspectiva discursiva teria sido bem mais relevante se, na época, tivesse inspirado o trabalho feito.

Conceber o tipo como cristalização não implica, por outro lado, acreditar que há uma essência que o define ou ainda que existem tipos puros de discurso. ORLANDI (1987:235) propõe, então, falar em tendências e dominâncias, não em propriedades fixas e estanques, pois isso implicaria endurecer categoricamente e estagnar metodologicamente a noção, fazendo-a perder sua plasticidade e provisoriidade, enquanto matéria de conhecimento. Além disso, a autora admite que certas características que se costumam atribuir a um certo tipo de discurso podem estar

presentes em outros, o que significa que os discursos compartilham marcas ou que há cruzamentos entre eles.

ORLANDI (1987:224-5) reconhece a existência de outras tipologias, além da que distingue descrição, narração e dissertação, mas considera que tal distinção tipológica, que se apresenta como historicamente bastante marcada, geral e consensual, está subjacente às demais ou combinada com elas. Daí a sua considerável força didática que se revela na sua inclusão obrigatória em qualquer programa escolar.

Em síntese: para ORLANDI (1987), falar em tipo significa considerar a relação produto/processo, remetendo o discurso às suas condições de produção; admitir a existência de tendências e regularidades, que podem ser generalizadas e agrupadas, mas jamais tomadas como características fixas e inalienáveis; reconhecer que há pontos de intersecção entre os vários tipos de discurso e que, portanto, eles não se manifestam de forma pura.

Resta dizer que o fato de termos adotado a distinção tipológica entre descrição, narração e dissertação se deve à mesma razão apontada por ORLANDI (1987), ou seja, sua considerável força pedagógica. Entretanto, acredito que a escola deveria também focar outras tipologias, baseadas nas formações discursivas, como, por exemplo, a que distingue discurso político, religioso, jornalístico, etc. ou ainda discurso filosófico, científico, poético, etc. para que, através da exploração de uma variedade de tipos, os alunos ampliassem seu conhecimento textual.

Quanto à noção de texto, não estabelecemos uma definição precisa a partir da qual pudéssemos chegar à concepção do texto dissertativo, que foi nosso objeto de estudo, e dos demais tipos. Assim, os alunos devem ter elaborado uma definição de texto calcada no perfil do texto dissertativo, generalizando para todo e qualquer discurso aquilo que é mais característico de um tipo específico. Assim, eles devem ter chegado a uma concepção de texto como algo passível de ser dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, articulado por meio de recursos coesivos específicos que se responsabilizam por uma certa configuração da coerência e construído a partir de fatos, dados, argumentos que comprovam um determinado ponto de vista. Além disso, deve ter ficado a impressão de que todo texto é necessariamente escrito e dotado de uma certa extensão.

Acredito que uma das formas de desfazer essas prováveis impressões seria apresentar e discutir com os alunos algumas definições de texto, como, por exemplo, as que foram proposta por KOCH & TRAVAGLIA (1990) e por COSTA VAL (1991). Para os dois primeiros autores o texto deve ser entendido como

... uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (p. 10)

Já COSTA VAL (1991 :3-5), seguindo em linhas gerais o pensamento de SCHMIDT (1978), define texto ou discurso como

... ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

De acordo com esse conceito, um texto será bem compreendido quando avaliado sobre três aspectos:

- 1) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa, incluindo, portanto, elementos como a relação entre os interlocutores (as intenções do produtor, o "jogo de imagens" que se estabelece entre locutor e interlocutor) e o contexto sociocultural (os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa);
- 2) o semântico-conceitual, que implica que uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida como um todo significativo, o que está relacionado à noção de coerência;
- 3) o formal, que diz respeito à integração dos constituintes lingüísticos de modo a constituir um todo coeso.

A partir dessas definições mais amplas e abrangentes, poderíamos, então, ir caminhando para a caracterização dos diferentes tipos de textos. Acredito que esse seria um processo mais natural: sair do geral para chegar ao mais específico. Logo, faltou em nosso projeto um conceito mais amplo de texto que servisse de ponto de partida para a construção do perfil do texto dissertativo em suas tendências e regularidades.

Avaliarei agora a noção de sujeito que embasou a experiência. Embora essa noção não tenha sido explorada com os alunos, dada a sua complexidade, ela esteve o tempo todo no bojo do trabalho realizado, uma vez que não se pode falar em produção de texto/discurso sem se levar em conta o ponto de partida dessa atividade: o sujeito produtor.

Como a noção de sujeito é um dos temas cruciais da *Análise do Discurso*, é nesse domínio teórico que pretendo buscar subsídios para nortear minha avaliação. Assim, partirei da concepção de discurso em sua relação com a ideologia para chegar à questão do sujeito.

COURTINE (apud SOUZA, 1987:29) concebe o discurso como um espaço em que se imbricam o ideológico e o lingüístico. Isso significa que o processo discursivo manifesta a presença do ideológico no interior da língua, ou, inversamente, que o discursivo aponta a existência do lingüístico no interior da ideologia.

A relação língua/discurso/ideologia também é abordada por BAKHTIN (1990:96-113). Entendendo o discurso como tudo aquilo que se constrói no momento da enunciação e que resulta, portanto, da interação de dois indivíduos socialmente organizados, o autor afirma que a língua (através da qual o discurso se realiza) é inseparável de seu conteúdo ideológico. Para BAKHTIN (1990), a noção de ideologia está ligada à noção de "*fórmulas estereotipadas*", ou seja, formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias que refletem o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. A ideologia, que resulta, pois, da interiorização e sedimentação dos estereótipos presentes numa dada formação social, acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência³⁴. Em função dessas constatações, o autor conclui que nossa atividade mental é de natureza ideológica, sendo determinada por fatores não individuais e orgânicos, mas puramente sociológicos.

ORLANDI (1987:157-61), por sua vez, concebe o discurso como "linguagem em interação". Isso significa que, como noção intermediária entre a língua (geral) e a fala (individual), o discurso é "lugar social". Do ponto de vista discursivo, as palavras, os textos (entendidos como "unidades complexas de significação" que levam em conta suas condições de produção)³⁵, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formação ideológica.

As noções de formação ideológica e formação discursiva podem ser melhor compreendidas com base nas posições de PÊCHEUX e FUCHS (1990:163-79). Partindo da definição de formação social como uma conjuntura em que várias formações ideológicas se confrontam, PÊCHEUX e FUCHS consideram formação ideológica como "um conjunto de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos a posições de classe em conflito umas com as outras" (grifo dos autores). As formações ideológicas, por sua vez, comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que "determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes". (p. 166-7)

Para PÊCHEUX (1988:151-85), inspirado em ALTHUSSER, o indivíduo é "interpelado em sujeito pela ideologia", o que implica, de certa forma, um paradoxo, visto que ele é "sempre-já-sujeito". Isso significa que o sujeito se constitui na/pela formação ideológica à qual pertence e da qual não se separa. Assim, cada um é conduzido, sem se dar conta e tendo a impressão

de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar um certo lugar no interior de uma formação social dada.

Os indivíduos são, pois, "interpelados" em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Nesse sentido, o sujeito não é a fonte do seu dizer: o seu dizer nasce em outros, ou seja, nasce nos fenômenos de paráfrase e reformulação constitutivos da formação discursiva que o domina (que o assujeita). O que ele faz, portanto, é incorporar os elementos do interdiscurso (isto é, o "todo complexo com dominante" das formações discursivas) no seu próprio discurso: o intradiscurso. Dessa forma, o sujeito tende a observar - esquecer o interdiscurso no intradiscurso.

Na realidade, é o fato de os processos discursivos se realizarem necessariamente no sujeito (embora não tenham sua origem nele) que o leva a acreditar ser um sujeito enunciador, portador de escolha, intenções, decisões, logo livre de imposições sociais ("ilusão de sujeito"). Dessa maneira, na ilusão de ser a fonte exclusiva de seu discurso, o sujeito deixa de perceber que, ao produzir linguagem, ele também se reproduz nela, ou melhor, reproduz o interdiscurso que se encontra intrincado no complexo das formações ideológicas através do qual ele é "interpelado em sujeito"

No entender de PÊCHEUX e FUCHS (1990), há uma forma social - não individual - de apropriação da linguagem, na medida em que os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas estão mergulhados no social que os envolve. Isso nos levaria a

afirmar que, de acordo com PÉCHEUX e FUCHS, o que existe são sujeitos assujeitados que falam de lugares sociais determinados, lugares esses que configuram o discurso sobretudo como o espaço do "já-dito" ou do "dizível". Entretanto, os próprios autores reconhecem o complexo das formações ideológicas como um lugar tenso, onde se confrontam forças contraditórias. Nessa perspectiva, também os lugares sociais (entre eles, o discurso, conforme o define ORLANDI, 1987), teriam que admitir, como elementos integrantes, o conflito, o confronto, a contestação.

É nesse sentido que COURTINE (apud SOUZA, 1987:32), retomando FOUCAULT (1979), considera a contradição como princípio constitutivo de toda formação discursiva. Para FOUCAULT, *"tal contradição longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso livrá-lo para que ele libere enfim sua verdade desfraldada, constitui a própria lei de sua existência"*.

Também ORLANDI (1987:189) reconhece que o espaço da subjetividade na linguagem é tenso: o sujeito é ele mesmo e o complemento do outro, ao mesmo tempo, ou seja, há conflito na constituição dos sujeitos. É por isso que a autora situa a noção de sujeito num nível intermediário entre o pólo individual e o pólo social. Assim, não existe *"nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora"*.

A produção da linguagem, por sua vez, se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isso, segundo ORLANDI (1987:27), significa que "de

um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado - a paráfrase - e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento (...) que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado - a polissemia".

A distinção entre paráfrase e polissemia permite à autora diferenciar ainda produtividade, definida como "a reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se toma a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído", e a criatividade que "instaura o diferente na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto-histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos. Pode então realizar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível." (ORLANDI, 1984:11). Assim, ao mesmo tempo em que incorpora uma dimensão histórica e social que aponta para sentidos sedimentados e institucionalizados, a linguagem admite, através do conceito de polissemia, a idéia de pluralidade de formas e sentidos diferentes.

Diante disso, é possível perceber que a relação do discurso com a ideologia não é homogênea, nem estática, nem automática. Como também não o é o sujeito. Contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente jogam o tempo na produção de um discurso (ORLANDI, 1988:67).

Posição semelhante à de ORLANDI é adotada por GUATTARI (apud SOUZA, 1987). Admitindo que a subjetividade é produzida no âmbito social, GUATTARI destaca, entretanto, que ela pode ser

assumida pelo indivíduo sob duas formas diferentes: na primeira, o indivíduo simplesmente submete-se à subjetividade tal como é imposta nos quadros do poder. Teríamos, nesse caso, a alienação e a opressão. Já na segunda forma, o indivíduo adota os traços de subjetivação, recriando-os num processo de singularização. Seria esse o âmbito da expressão e da criação. A nível do discurso, essas duas formas através das quais o indivíduo pode assumir a subjetividade equivaleriam aos processos de paráfrase (produtividade) e polissemia (criatividade) descritos acima.

Retomando as noções de interdiscurso e intradiscurso propostas por PÊCHEUX (1988:167), poderíamos considerar o discurso como resultado da articulação entre interdiscurso e intradiscurso. Ou seja, segundo o próprio PÊCHEUX, "*o intradiscurso, enquanto fio condutor do discurso, é estritamente um efeito do interdiscurso*".

Nessa mesma perspectiva, ORLANDI (1988:67-9), com base em COURTINE (1982), afirma que a relação entre enunciado e enunciação corresponde a duas dimensões constitutivas de discurso: à enunciação corresponde a sua horizontalidade, ao passo que o enunciado dimensiona o discurso na verticalidade (interdiscurso, entendido como a relação entre enunciados de várias formações discursivas, no interior de uma formação ideológica correspondente, numa conjuntura social dada). É a verticalidade do discurso que se pode atribuir o domínio do repetível, onde se trama a constituição do dizer, que é exterior ao sujeito. Na dimensão horizontal, tem-se a formulação discursiva, isto é, a produção da seqüência lingüística específica, onde o sujeito intervém. É, portanto, através da

formulação que o sujeito intervém no repetível (e o repetível se inscreve nele), ou seja, o interdiscurso (o repetível) está no intradiscurso (seqüência lingüística específica). Nesse caso, conforme assevera ORLANDI (1988:69), *"o interdiscurso fornece os objetos do discurso de que a enunciação se sustenta ao mesmo tempo em que organiza o ajuste enunciativo que constitui a formulação pelo sujeito"*.

Entretanto, como esse ajuste acaba por desaparecer aos olhos do sujeito (daquele que enuncia), ele tem a ilusão de ser a origem do que diz: *"ilusão de sujeito"* ou *"esquecimento nº 1"*, assim denominado por PÊCHEUX (1988) porque no sistema inconsciente o sujeito *"esquece"* as determinações ideológicas que o constituem enquanto tal, o que garante a eficácia do assujeitamento.

Ao lado do *"esquecimento nº 1"*, descrito acima, que é de natureza inconsciente, PÊCHEUX (1988:173) propõe um segundo tipo de esquecimento (*"esquecimento nº 2"*)³⁶ que, ao contrário do primeiro, é passível de chegar a consciência do sujeito. Trata-se do *"esquecimento"* pelo qual *"todo sujeito falante 'seleciona' no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada"*. (grifo do autor). É precisamente aí, na zona localizada entre o dito e o não-dito, que, na opinião de PÊCHEUX, se apóia a *"liberdade"* do sujeito-falante, na medida em que sua enunciação equivale a colocar fronteiras entre o que é *"selecionado"* (dito) e o que é

rejeitado (não-dito) numa dada formação discursiva. Essas duas formas de "esquecimento" poderiam, de certa forma, ser relacionadas com as dimensões vertical (constituição) e horizontal (formulação) do discurso propostas por ORLANDI (1988), com base em COURTINE (1982):

Ora, se retomarmos as concepções de sujeito/ subjetividade propostas por ORLANDI (1987) e por GUATTARI (apud SOUZA, 1987) e as somarmos às posições de PÊCHEUX (1988), com seus "esquecimentos" e com sua articulação interdiscurso/intradiscurso; e de COURTINE (apud ORLANDI, 1988), com suas dimensões horizontal (formulação) e vertical (constituição) do discurso, veremos que todos esses autores concordam num ponto: o sujeito detém uma certa autonomia de ação; logo seu papel não se reduz à mera submissão ao poder das estruturas externas. Como bem destaca ALBANO (1990:70):

... por avassalado que se encontre o indivíduo, seu interesse pelo novo só se esgotará se a sua subjetividade estiver completamente aniquilada. Do contrário, a novidade surgida aleatoriamente dentro ou fora dele continuará a fornecer matéria-prima para formas novas de conduta que se poderão julgar como resistência ao controle e à submissão.

Nesse sentido, segundo a autora, é a subjetividade que responde pela parcela de liberdade que nos cabe a cada um, já que representa o lugar das decisões de risco, do trato com a incerteza, a novidade, a indeterminação. Assim, através da ação livre de dissociar e recombinar, o sujeito vai-se inserindo nas brechas das estruturas e imprimindo a elas novas elaborações que revelam, então, o seu lado individual.

Essas constatações, por sua vez, nos remetem à idéia da ruptura, do deslocamento em relação ao dizível que o sujeito pode adotar, na construção do seu texto ou discurso (cf. ORLANDI, 1987). Ou seja, o fato de o discurso ser tomado como um produto social, inscrito no domínio do repetível, não exclui a possibilidade de um discurso crítico, logo diferente dos discursos dominantes. Esse discurso crítico se constitui a partir dos conflitos e contradições existentes na realidade, ou melhor, no complexo das formações ideológicas em que o indivíduo se insere. Por isso, o discurso pode ser tomado como um espaço tenso em que se inscrevem, ao mesmo tempo, a reprodução e o conflito.

É exatamente essa idéia de tensão, de contradição, de conflito, inscrita na produção do discurso, que permite entrever um sujeito que intervém na linguagem: que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado; que cria novas formas e novos sentidos.

Essa discussão revela, portanto, que a constituição do sujeito se dá em duas dimensões. Numa delas o homem está preso ao conjunto de elementos (temas e figuras) das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido. Esses elementos, que surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas, são assimilados por ele, ao longo de sua educação, constituindo sua consciência e, conseqüentemente, sua maneira de pensar o mundo (cf. FIORIN, 1988). A consciência é, pois, um produto social, de cunho ideológico, já que resulta da interiorização das "fórmulas estereotipadas" presentes num dado grupo social (cf. BAKHTIN, 1990).

Na outra dimensão, o homem tem a liberdade de imprimir à esse "material", que se encontra à sua disposição no espaço interdiscursivo ou na sua consciência, uma organização individual, uma articulação pessoal, criando, assim, um discurso próprio. Em outras palavras: é ao "selecionar" determinadas formas ou seqüências e não outras que, no entanto, estão igualmente disponíveis numa dada formação discursiva (ou num complexo de formações discursivas), no interior de uma dada formação social, e organizá-las da maneira que mais lhe convém no âmbito intradiscursivo de um discurso particular que o produtor, enquanto sujeito, intervém na linguagem.

Nessa perspectiva, o interdiscurso fornece os objetos do discurso (cf. ORLANDI, 1987), mas cabe ao sujeito dissociar e recombina-los à sua maneira, imprimindo-lhes, portanto, uma elaboração pessoal. Segundo creio, é desse modo que o indivíduo pode exercer sua criatividade, seu espírito crítico e produzir novos sentidos (polissemia) a partir de sentidos preexistentes; é assim que ele pode se tornar um sujeito que diz efetivamente a sua palavra, que constrói um discurso próprio.

Isso significa, portanto, que o indivíduo não se apossa simplesmente de sentidos previamente construídos, mas que ele (re)constrói sentidos a cada interlocução. Isso porque o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema lingüístico dado, mas quem o constrói junto com os outros na interação social, abertas todas as possibilidades de re-forma e re-colocação. Como bem destaca GERALDI (1991), os recursos expressivos usados nos processos interativos são, por si sós, insuficientes para a identificação dos objetos referidos e dos

sistemas de referência que se tornam presentes em cada interlocução. É aí que entra o trabalho do sujeito. De acordo com GERALDI (1991:11):

Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção dos sentidos "aqui e agora", e para isso temos como "material" para este trabalho a língua que "resultou" dos trabalhos anteriores. (grifos do autor).

Para FRANCHI (1988), a atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, que ativa esquemas prévios; ela é, em cada momento, uma trabalho de reconstrução. É preciso considerar ainda que as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. Cabe, portanto, a ele selecionar, dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece em função das condições de produção do seu discurso. Nesse sentido, o sujeito constrói, no horizonte das limitações do espaço discursivo, as múltiplas formas com que vai compondo seu discurso. É dessa maneira que ele exerce sua criatividade. Na opinião de FRANCHI (1988:13):

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação ao seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos e processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes. É a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que a deseja revestir.

Através da linguagem, portanto, o sujeito organiza e dá forma a suas experiências - num certo sentido, ele "constitui" suas experiências - o que leva FRANCHI (1977:18) a tomá-la como uma "atividade constitutiva". No seu entender,

(...) antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

Como é possível perceber, a partir das colocações de FRANCHI (1977; 1988) e de GERALDI (1991), existe, além do trabalho da linguagem, um trabalho do sujeito com e sobre a linguagem. Neste, o sujeito realiza atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas.

As atividades lingüísticas nada mais são do que o exercício pleno da própria linguagem nas circunstâncias cotidianas da comunicação, nos processos interacionais. Referem-se, pois, ao assunto em pauta, permitindo sua progressão. FRANCHI (1988) ressalta a necessidade de a escola criar um ambiente de rica interação social, em que se dê a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si, como forma de propiciar condições para o exercício de atividades lingüísticas as mais variadas.

As atividades epilingüísticas, por sua vez, são aquelas que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Trata-se da prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, sem que

isso implique um trabalho de sistematização gramatical, com o uso de nomenclaturas, conceitos e classificações. Para GERALDI (1991), nas atividades epilingüísticas, os interlocutores suspendem o tratamento do tema a que se dedicam para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. São desse tipo operações como a autocorreção, a reelaboração, a repetição, a rasura, etc.

Tanto MARTINEZ (1978) quanto FRANCHI (1988) destacam a importância desse trabalho de reflexão sobre a própria linguagem no contexto escolar. Para a primeira, o ensino de língua materna deve aproveitar todo o aprendizado da língua que o indivíduo traz consigo quando chega à escola, para levá-lo ao "aprimoramento" do seu desempenho lingüístico, entendendo-se por "aprimoramento" não só o refinamento das habilidades que ele já desenvolveu, mas também a própria reflexão sobre seu ato verbal. Para o segundo, a atividade epilingüística tem duplo papel. De um lado, ela se liga à atividade lingüística, na medida em que cria condições para que o aluno diversifique os recursos expressivos com que fala e escreve. Nesse caso, nem sempre se trata de levá-lo a "aprender" novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes trata-se apenas de permitir-lhe tornar operacional e ativo um sistema a que ele já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. De outro lado, a atividade epilingüística abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical, pois é refletindo sobre fatos que para ele são relevantes - isto é, carregados de significação - que o aluno chegará a fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas e poderá um dia

falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico, realizar, em suma, atividades metalingüísticas.

Para GERALDI (1991), diferentemente das atividades epilingüísticas que tomam a linguagem como objeto de uma reflexão vinculada ao próprio processo interativo, as atividades metalingüísticas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, nesse caso de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos gramaticais, classificações, etc.

Esses três tipos de atividades estão presentes nas ações lingüísticas praticadas pelos sujeitos, ocorrendo de forma concomitante. Apesar disso, a escola tem-se voltado prioritariamente para as atividades metalingüísticas, deixando de lado a oportunidade de realizar um trabalho produtivo com as atividades lingüísticas e epilingüísticas. Conforme constata GERALDI (1985:46-7), a maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios esporádicos de língua propriamente ditos.

Dessa forma, a escola não leva o aluno a "saber" a língua, isto é, a dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra, mas apenas a descrever a língua, ou mais especificamente, a exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Por isso, o autor entende que, no ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da

língua (privilegiando, por exemplo o trabalho de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos) e que se deve apelar para a metalinguagem apenas subsidiariamente, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Também FRANCHI (1988:35) admite que as primeiras séries da vida escolar deveriam priorizar as atividades lingüísticas e epilingüísticas. Na sua opinião, antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo ou um advérbio é preciso que o aluno tenha se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (em geral, através da memorização de listas de conjunções), é preciso que ele tenha participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos. Como bem destaca o autor, no jogo de construção e reconstrução de textos e expressões, o aluno prescinde de um conhecimento detalhado e sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta que ele recorra à sua intuição sobre a língua, ao "saber lingüístico" que interiorizou no intercâmbio verbal com os outros. Logo, cabe ao professor oportunizar, através de uma práxis ativa e dinâmica, a exploração desse conhecimento gramatical intuitivo que seus alunos, como falantes de português que são, já possuem.

Em linhas gerais, concordo com GERALDI (1985) e com FRANCHI (1988). Gostaria apenas de ressaltar que o trabalho com atividades lingüísticas e epilingüísticas, na minha opinião, deve preceder o trabalho com a metalinguagem em qualquer grau de ensino, inclusive na universidade, pois de nada adianta ao aluno

conhecer nomes, conceitos e classificações se ele é incapaz de operar produtivamente e conscientemente com esse conhecimento.

Assim, se o que se pretende é levar os estudantes a produzir textos coesos, coerentes, bem estruturados e dotados de argumentação sólida e convincente, é preciso criar, na sala de aula, um ambiente de interação efetiva que pressuponha o diálogo, a cooperação, a troca de experiências (dos alunos entre si e com o professor) e, principalmente, que lhes permita refletir sobre seu próprio trabalho, reformulá-lo, reescrevê-lo, experimentar novas formas de construção, em suma, usar adequadamente os recursos expressivos disponíveis na língua para produzir os efeitos de sentido pretendidos.

Isso, por sua vez, implica acreditar num sujeito que possa de fato dizer a sua palavra e que, portanto, seja capaz de exercer seu espírito crítico, sua criatividade, seu poder de discernimento e decisão, enfim, de construir seu próprio conhecimento. Em síntese: privilegiar as atividades lingüísticas e epilingüísticas na prática de produção de textos na escola significa confiar na capacidade do aluno de produzir - não apenas reproduzir - linguagem, de criar um discurso próprio que, embora se funde sobre o sistema de valores presentes na formação social em que esse aluno se insere - logo na sua consciência - representa um esforço de elaboração pessoal desse "material cognitivo comum" (cf. COSTA VAL, 1987)..

Embora eu desconhecesse, na época, muitas das discussões existentes sobre a questão do sujeito e de sua manifestação lingüística, o que me fez adotar os princípios de

autocorreção e auto-avaliação com a turma de Filosofia foi a convicção de que, permitindo que os alunos tomassem seus próprios textos como objeto de reflexão e análise, eu conseguiria levá-los ao aprimoramento de sua expressão escrita. Nesse sentido, tentei criar condições para que eles operassem produtivamente com as noções de estruturação formal, de argumentação, de coesão e coerência e, dessa maneira, pudessem chegar à construção de uma norma textual que servisse como ponto de referência para suas futuras produções científicas. Os resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior parecem indicar que esse trabalho calcado em atividades de autocorreção e reelaboração e na valorização, via auto-avaliação, da dimensão de autonomia e liberdade do sujeito foi proveitoso, contribuindo para que os alunos desenvolvessem sua competência textual, sobretudo no âmbito da produção.

Finalmente, é preciso ressaltar que muitas das afirmações feitas pelos alunos em seus textos - hoje consigo perceber - provinham de formações discursivas bem especificáveis (religiosa, por exemplo). Intuitivamente, trabalhei no contraponto de formações discursivas na discussão de seus argumentos, acreditando, então, mais num sujeito fonte do seu dizer do que num sujeito em tensão constitutiva entre o mesmo e o diferente.

CONCLUSÃO

Constateei anteriormente a existência, no sistema de ensino, de uma relação de ascendência do professor sobre o aluno, com base na autoridade arbitrária e formalmente imposta, que traz como seqüelas para este o bloqueio da criatividade, a sensação de inferioridade e insegurança, enfim, a ausência de espírito crítico, já que as opiniões assumidas pelo professor tornam-se "verdades inquestionáveis", e o aluno, para demonstrar que aprendeu, terá que adotar como suas e repetir essas mesmas informações.

Nessa perspectiva, conforme assevera ORLANDI (1987:17), ensinar e inculcar se equivalem, o que só pode gerar a reprodução do saber autorizado e legitimado pela sociedade. Na opinião da autora,

O discurso pedagógico aparece como o discurso do poder, isto é, (...) o discurso que cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final aparece como o esmagamento do outro.

É esse esmagamento do aluno, instituído pela escola, que destrói seu discurso, que transforma sua escrita numa não-atividade que pode ser resolvida pelo simples preenchimento de espaço, através de uma linguagem padronizada e vazia. Nesse sentido, sua escrita se apresenta isolada de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor.

Portanto, se na escola a escrita fracassa em instituir-se como atividade interacional, é preciso subverter a

ordem preestabelecida para que o aluno venha efetivamente a dizer a sua palavra, visando a um interlocutor real - não a um papel institucional, representado pelo professor. É preciso que a sala de aula se torne um espaço de ruptura e contradição, na medida em que nela se instaure um discurso polêmico que recuse tanto o autoritarismo quanto a fixidez de papéis: o professor corrige e avalia; o aluno é corrigido e avaliado. Alterando tal sistemática, será possível criar condições para que o aluno produza textos em que expresse sua maneira pessoal e intransferível de perceber o mundo, exercendo sua capacidade de discordância, questionando a realidade em que se insere e, acima de tudo, inaugurando um espaço de ação intersubjetiva.

Nessa perspectiva, a autocorreção e a auto-avaliação se oferecem como alternativas para uma ação pedagógica respaldada no respeito ao aluno como ser atuante, que é capaz de pensar, de julgar, de tomar decisões, enfim, de exercer seu papel de sujeito na dinâmica da interlocução.

A experiência com a turma de Filosofia, apesar dos erros e tropeços, mostrou que a adoção dessas alternativas, em substituição ao sistema tradicional de correção e avaliação, é de suma importância para o crescimento do educando como indivíduo e para o conseqüente aprimoramento de sua expressão escrita.

Cabem, entretanto, aqui algumas considerações a respeito dessa proposta alternativa de trabalho. Antes de mais nada, quero deixar claro que este relato não pretende ser uma receita de produção de bons textos ou a solução ideal para o problema da escrita na escola. Trata-se, na verdade, de um

caminho - entre vários possíveis - que aponta para uma questão fundamental: a necessidade de que a escola volte seus olhos para o processo como forma de melhorar o produto. Como isso será feito, que procedimentos serão adotados, cabe a cada professor decidir em função das suas reais condições de trabalho.

Isso significa que as estratégias e as atividades específicas utilizadas numa determinada classe não podem ser tomadas como modelo a aplicar-se indiscriminadamente, mesmo porque foi uma experiência realizada no 3º grau, o que pressupõe um aluno com um nível de maturidade lingüística (e psicológica) diferente da de um aluno de 1º ou de 2º grau. Entretanto, acredito poder afirmar que os princípios básicos da autocorreção e da auto-avaliação são generalizáveis, ou seja, podem ser usados na prática escolar de produção de textos, independentemente do grau de ensino, do tipo de estabelecimento ou do nível sócio-econômico do aluno. O que vai variar é o modo como esses princípios serão operacionalizados no dia-a-dia da sala de aula e é aí que entram a criatividade, a capacidade de discernimento e, principalmente, o desejo de mudança de cada professor.

Os princípios básicos da autocorreção e da auto-avaliação que, no meu entender, podem ser generalizados são, em síntese, os seguintes:

- 1) Deve-se levar o aluno a refletir sobre seu próprio trabalho, a julgá-lo, a refazê-lo se necessário, para que ele possa retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e, conseqüentemente, construir a norma textual que lhe possibilitará produzir "bons" textos.

2) Nesse processo, é importante que ele conte não apenas com a orientação do professor, mas também com a opinião dos colegas, instaurando-se, dessa maneira, na sala de aula, um ambiente propício ao diálogo, ao auxílio mútuo, à troca de experiências.

3) É operando sobre a linguagem, é levantando e testando hipóteses sobre os fatos da língua, nesse trabalho contínuo de escrita/reescrita de textos, que o aluno chegará a perceber a riqueza de recursos lingüísticos disponíveis para sua expressão. Nessa perspectiva, o "erro" deve ser encarado como resultado natural de uma postura de experimentação e não como produto de uma derrota ou fracasso que mereça ser punido.

4) Deve-se ainda levar o aluno a refletir sobre cada etapa do processo ensino-aprendizagem: a analisar as atividades realizadas e a julgar não apenas sua atuação, como também o desempenho dos colegas e do próprio professor, pois isso desenvolverá seu senso crítico, sua percepção da realidade e sua capacidade de questionamento e discordância, características essenciais para que ele se assuma como sujeito de seu próprio conhecimento e possa dizer a sua palavra nos textos que escreve.

A possibilidade de generalização dos princípios arrolados acima, por outro lado, não implica - insisto novamente - que esse é o melhor caminho ou o único; é apenas uma proposta de trabalho, entre outras possíveis, que se volta para o cotidiano escolar e, dessa forma, privilegia o processo em busca do aprimoramento do produto final que dele resulta. Nesse sentido, a experiência aqui descrita não representa mais do que um passo do aprendizado a que eu mesma me submeti e, como tal, é pessoal e intransferível. No entanto, se a descrição do meu esforço servir de ponto de partida para outras experiências

pedagógicas e/ou para outras reflexões que possam levar os alunos a um real domínio da escrita como desdobramento da práxis lingüística cotidiana, já me dou por satisfeita, pois terei contribuído, de alguma forma, para o atual panorama de estudos sobre a redação escolar.

Na realidade, o que importa é mostrar ao professor que, mesmo dentro de um cenário escolar conservador, é possível buscar ações alternativas que transformem as aulas de português em processos de interlocução efetiva. Entretanto, a viabilização de qualquer proposta alternativa de ensino passa, antes, pela mudança de atitude do próprio professor. Conforme destaca GERALDI (1991:221-2), é preciso que ele "abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem". É preciso ainda que ele se disponha a abrir mão de seu comportamento repressivo e autoritário, possibilitando, assim, o crescimento e a autonomia do educando.

Nesse sentido, a prática pedagógica deixará de ser um exercício de autoridade para se tornar uma atividade dialógica que possibilita a ambos - professor e aluno - interagir. Logicamente, o caminho é longo e cheio de percalços já que não se mudam, em curto prazo, comportamentos cristalizados durante anos e anos. Mas vale a pena tentar. Desistir significa pactuar com todo esse processo de alienação lingüística que transforma o educando em mero reprodutor de "verdades alheias" e o próprio educador em mero consumidor de conhecimentos produzidos por outrem.

NOTAS

1. A relação entre linguagem e pensamento tem sido investigada por vários estudiosos. VYGOTSKY (1991:127-32), por exemplo, no âmbito da psicologia cognitiva, afirma que os dois processos não são idênticos e que não existe nenhuma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. Não haveria, portanto, segundo o autor, uma transição direta do pensamento para a palavra, mas relações frágeis e inconstantes entre processos que surgem ao longo do desenvolvimento e se modificam. A opinião de VYGOTSKY (1991), como se vê, contraria a posição assumida por aqueles que tentam estabelecer uma relação direta e automática entre "escrever com coesão, coerência e lógica" e "pensar com coesão, coerência e lógica.
2. A distinção entre texto e discurso tem sido feita de diferentes formas. Neste trabalho, estou interessada fundamentalmente no processo de aula, portanto, nas possibilidades do ensino/aprendizagem da produção de discursos na modalidade escrita, no interior de uma instituição social - a escola. Como uma das distinções entre texto e discurso é traçada a partir da diferença entre processo e produto, outro seria o trabalho se seguisse a caracterização estabelecida por KRESS (apud BRITO, 1992:9), para quem o discurso é "uma categoria que pertence a e deriva do domínio social" e texto, "uma categoria que pertence a e deriva do domínio lingüístico". No que concerne a tal distinção, os textos a serem aqui estudados do ponto de vista de suas condições de produção (discursos) são:
 - a) textos escolares produzidos no processo ensino-aprendizagem, estando seus autores (os alunos) envolvidos na produção que definiu os objetivos: a aprendizagem da estruturação de textos dissertativos para a posterior produção de textos técnico-científicos na vida universitária;
 - b) os colegas e a professora funcionariam como interlocutores privilegiados, entendendo-se como tal leitores que também estavam nas mesmas condições de produção, com os mesmos objetivos, e que também estavam escrevendo textos com os mesmos temas. São leitores privilegiados porque participariam da própria produção na medida em que, lendo, avaliariam os textos, sugeririam modificações, etc. (como se verá no relato da experiência). De outro ponto de vista, o fato de serem colegas entre si fez com que as relações se tornassem um pouco mais simétricas do que aquelas existentes na escola tradicional, onde a hierarquia beneficia somente o professor;
 - c) no que concerne às formações discursivas, como o leitor notará, a maioria dos textos produzidos pelos alunos (em geral, seminaristas - ver Cap. 3) relevam da formação discursiva religiosa; a ideologia do catolicismo é quase

sempre evidente. Entrecruzam-se perspectivas religiosas e do senso comum (ideologia do cotidiano, na feliz apreensão de BAKHTIN). Opiniões divergentes, na sala de aula, mostravam construções diferenciadas da realidade, inspiradas no que se poderia chamar de "ideologia de esquerda", na sua formulação vulgar. O embate entre os pontos de vista levou os alunos a incorporarem, em seus textos, no que concerne aos aspectos ideológicos, perspectivas anteriormente ausentes. Assim, através das leituras, debates e exposições, novos conceitos que circularam no grupo foram incorporados ao discurso dos sujeitos - ao conteúdo de seus textos - revelando novas formas de concepção do mundo. Isso mostra que os conceitos, antes de serem intraindividuais, são interindividuais (cf. VYGOTSKY, 1991).

Enfim, considerando que pouco variaram as condições de produção (no sentido que lhes dá a Análise do Discurso), neste trabalho não vou desenvolver análises discursivas dos textos, mas privilegiar os aspectos textuais que foram objeto explícito do processo ensino/aprendizagem. Usarei, portanto, as expressões discurso/texto/redação como equivalentes, ressalvadas as situações em que explicitamente traçarei distinções.

3. Dos 29 títulos - entre os 47 arrolados - que fazem menção ao grau de ensino focado, apenas cinco se referem ao ensino superior, o que representa em torno de 10% do total geral. Entretanto, como 18 títulos são inespecíficos, fica a dúvida se não haveria outros trabalhos sobre redação no 3º grau, além desses cinco.
4. Note-se que ROCCO (1981), assumindo a vinculação íntima entre pensamento e linguagem, infere suas conclusões com base em textos escritos, sem considerar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e suas respectivas condições de produção.
5. ROCCO (1981) faz tal afirmação, referindo-se ao vestibulando. Entretanto, acredito poder estendê-la também ao estudante recém-ingresso à universidade, como é o caso dos sujeitos da pesquisa de OLIVEIRA (1984), já que apenas alguns meses (em geral, dois) separam o exame vestibular da entrada efetiva do aluno na universidade. Tão curto período, no meu entender, não deve ser suficiente para promover alterações na produção escrita ou no comportamento desse aluno.
6. Na realidade, SUASSUNA (1989) faz uso do material elaborado por SOARES (1981), criando muito pouco fora dele, ou seja, sugerindo apenas algumas atividades paralelas (como júri simulado ou músicas) e assim mesmo de forma esporádica, como ela própria admite.
7. As convicções que orientaram a realização da experiência em questão foram, posteriormente, sistematizadas e publicadas em forma de artigo (cf. LARA, 1989). Assim, muitas das idéias

apresentadas no presente capítulo retomam esse artigo. Obviamente, ao explicitar o quadro de justificativas, faço-o com referências também a leituras que, cronologicamente, foram posteriores.

8. As noções de erro e problema utilizadas no relato da experiência referem-se à distância entre a produção efetiva do aluno e o perfil do texto dissertativo veiculado no contexto escolar. Obviamente, as pesquisas na área cada vez mais vêm mostrando que tal "perfil" não passa de uma "imagem de texto" socialmente construída e legitimada pelos processos escolares.
9. Na realidade, ao não permitir que o aluno avalie seu próprio trabalho, a escola mostra que não admite relações não hierarquizadas e, além disso, que é avessa - em seu discurso, mas não em sua prática - a ações não claramente explicitadas. Como mostrou SANTOS (1987), os critérios explicitados pelo professor, no processo de avaliação das redações, não são os únicos efetivamente usados. Na prática escolar, critérios implícitos (e ideológicos) são mais fortes e mais presentes do que critérios claramente definidos.
10. É claro que a questão de como levar os alunos ao aprimoramento da expressão escrita não se resume em "permitir" e "estimular". Há critérios socialmente aprovados que servem de parâmetro para a produção/avaliação de textos e que, como tais, precisam ser "apreendidos" pelos alunos. Entretanto, uma coisa é impor, sem discussão, esses critérios (como, por exemplo, na avaliação autoritária); outra, bem diferente, é associar a voz do aluno ao estudo desses critérios (de suas origens, de seu "funcionamento" na construção de um discurso eficaz). Acredito que a adoção da auto-avaliação estaria relacionada à segunda alternativa. Daí, sua importância.
11. Essa, aliás, é a posição de COSTA VAL (1987). Em sua dissertação de mestrado, ela analisou um total de 474 redações de candidatos ao curso de Letras da UFMG, no vestibular de 1983, e concluiu que, em sua maioria (em torno de 90%), tais redações apresentavam um arcabouço formal aceitável, estruturando-se conforme o modelo previsto para dissertações. Os textos de meus alunos, no entanto, não corroboram os mesmos resultados, ou seja, eles, em geral, se mostraram problemáticos no que tange à tripartição em introdução, desenvolvimento e conclusão. As falhas de estruturação formal nos textos do corpus serão exemplificadas no decorrer deste trabalho.
12. Considerando-se a dissertação como um tipo de texto em que o autor, ao defender um determinado ponto de vista, leva em conta os possíveis leitores na construção da argumentação, pode parecer, à primeira vista, que tal concepção, inspirada em PÉCORA (1983) e em PERELMAN (1987), não se compatibiliza com a questão anteriormente discutida de que a dissertação

comporta um arcabouço formal previamente determinado, ou seja, a tripartição em introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, não se deve perder de vista que tal configuração resulta de práticas argumentativas historicamente sedimentadas, de modo que não se pode definir a dissertação como um tipo textual sem que se considere a historicidade que levou a essa configuração formal específica. Além disso, a argumentação, no sentido de PERELMAN (1987), ocorre também em outros tipos textuais, com outras configurações possíveis, como, por exemplo, em peças publicitárias, exposições de motivos, etc.

13. Essa foi uma dificuldade que ocorreu, com frequência, nas atividades de reescrita, sobretudo nas duas primeiras etapas. Os alunos tinham dúvidas quanto ao que conservar e ao que alterar no conteúdo do texto original, ou seja, eles muitas vezes não conseguiam distinguir, com clareza, até que ponto deveriam (ou não) interferir nos posicionamentos do autor. Tal preocupação se mostra legítima se considerarmos, por exemplo, que muitos dos textos analisados apresentavam argumentos inadequados ou incompatíveis com o ponto de vista assumido. Surgia, então, a questão: o(s) corretor(es) deveria(m) substituir os argumentos por outros, criando um novo texto, diferente do original; ou manter os mesmos argumentos, a despeito de sua fragilidade? A propensão dos alunos, nesse caso, parece ter sido a de não alterar o conteúdo, trabalhando apenas a questão da forma. Essa atitude talvez tenha sido reforçada pelas atividades de produção de resumos, desenvolvidas no 1º semestre, em que havia uma certa insistência de minha parte para que eles se mantivessem fiéis ao pensamento do autor. Note-se, entretanto, que o problema aqui descrito tendeu a desaparecer na medida em que os alunos evoluíram no que tange à argumentação (seleção e organização de argumentos).
14. Trata-se claramente da influência da escola ou, mais especificamente, do sistema de correção de redações usualmente adotado pelo professor, que supervaloriza o título e a correção gramatical, fazendo com que os alunos também se habituem a prestar demasiada atenção a esses aspectos nos textos analisados (seus ou dos colegas). É preciso esclarecer, no entanto, que, à medida que nosso trabalho se desenvolveu, os alunos passaram a se preocupar mais com questões como a pertinência e relevância da argumentação, a coerência interna e externa do texto, deixando praticamente de lado aqueles aspectos antes tão valorizados.
15. No meu entender, a artificialidade que caracteriza a produção de textos na escola pode ser minimizada, mas não completamente eliminada, ou seja, o texto que se escreve fora da escola não deixa de ser, afinal de contas, um texto para a escola. E esta, como se sabe, não perde totalmente suas marcas de autoridade e repressão, ainda que o professor assumira uma postura mais aberta e consciente. Isso fica claro

num exemplo: a exigência da nota, da medida quantificada, por parte da instituição para avaliar um trabalho essencialmente qualitativo e, portanto, difícil de julgar em termos de números e cálculos matemáticos inflexíveis.

16. Apesar de atualmente ser capaz de constatar a pouca validade, em termos metodológicos, do uso de um grupo de controle, uma vez que isso não esclarece nem fundamenta o meu trabalho efetivo, que é a questão central da pesquisa realizada, decidi manter esse item no relato da experiência porque foi uma preocupação que tive na época e que, então, me pareceu legítima. Se hoje eu consigo perceber, com clareza, que foram os princípios da pesquisa-ação que nortearam as atividades de autocorreção e auto-avaliação, na época eu não tinha essa consciência, de modo que me orientei muito mais pela intuição e pelo bom senso do que pela metodologia desse tipo de pesquisa; daí ter surgido a preocupação - hoje injustificada - com o grupo de controle.
17. DAVIS & ESPÓSITO (1990:73-4) distinguem erros que são "construtivos" - isto é, "que evidenciam progressos na atividade mental" daqueles que não o são, isto é, "que não sinalizam avanços na forma da criança pensar". Esse segundo tipo de erro, segundo as autoras, não se refere à construção de conhecimentos, mas simplesmente ao emprego dos conhecimentos já construídos. Erros de ortografia, por exemplo, não podem ser considerados "erros construtivos", quando a criança já elaborou a construção da língua escrita, ou seja, já alcançou a estrutura alfabética.
18. Obviamente, a opção pela não-utilização de um roteiro não implicaria maior liberdade para os alunos na construção de seus textos, pois não levaria a rupturas com os saberes que eles traziam de suas histórias de leitura e escrita. Nesse sentido, o que se buscou com o uso do roteiro foi associar intuições prévias a conhecimentos mais ou menos sistematizados pela pesquisa na área de estudos de textos. A história da produção de textos vai criando "parâmetros" e a produção do presente vai tensionando tais parâmetros. Como bem sintetiza GERALDI (1991:226), "na singularidade de cada acontecimento discursivo, o trabalho dos sujeitos (suas operações discursivas) e o trabalho da linguagem se encontram: o transitório e o estruturado se entrecruzam, um o outro limitando-se e, nestes limites, reconstruindo-se na história do trabalho lingüístico". O roteiro representou, portanto, essa tensão entre o historicamente construído (os parâmetros) e as possibilidades de construção de textos próprias de cada sujeito.
19. A tendência do professor, nesse caso, parece ser a de supervalorizar os erros relativos ao uso da língua padrão e das convenções do código escrito. Cada um desses erros é penalizado por meio da subtração de pontos - previamente fixados - na nota do aluno. Com isso, o professor tem a

impressão de que utilizou critérios precisos e objetivos na avaliação de redações.

20. As idéias expostas a seguir foram extraídas da teoria da violência simbólica de BOURDIEU (1983), mas de forma bastante reduzida e simplificada, o que se justifica, tendo em vista que minha intenção é focar apenas um dos aspectos abordados por essa teoria, ou seja, a legitimidade do discurso pedagógico.
21. A leitura que fiz recentemente de SATO (1989) serviu para reforçar ainda mais essa idéia, o que já foi comentado, no Capítulo 1, a propósito da aplicação de exercícios pela autora, como parte de uma experiência com redação, desenvolvida no 2º grau.
22. Esse problema já foi mencionado e explicado na descrição da experiência (Capítulo 4).
23. SATO (1989), por exemplo, assinala que a única menção que se ouve à estruturação de texto na escola diz respeito à presença obrigatória de introdução, desenvolvimento e conclusão. Também LEAL (1991) admite que a seqüência lógica (princípio, meio e fim) é, ao lado da ortografia e gramática corretas, uma característica essencial do perfil da redação ideal que se delinea na escola.
24. Essa tipologia dos fatores de contextualização se baseia em MARCUSCHI (1983).
25. A discussão a respeito da situacionalidade segue, em linhas gerais, a proposta de BEAUGRANDE & DRESSLER (1981).
26. Na definição desse dois fatores, os autores também se baseiam em BEAUGRANDE & DRESSLER (1981).
27. Os fatores consistência e relevância são abordados de acordo com GIORA (1985).
28. Alguns autores como VAN DIJK & KINTSCH (apud KOCH & TRAVAGLIA, 1990:37-8) falam não em diferentes dimensões, mas em diferentes tipos de coerência, que seriam: a coerência sintática, a coerência semântica, a coerência estilística e a coerência pragmática.
29. CHAROLLES (1978) fala em repetição, progressão, não-contradição e relação. COSTA VAL (1991) rebatiza esses requisitos, mas não altera a descrição que deles faz o linguísta francês.
30. Respeito a posição de GERALDI (1983), mas mantenho, neste trabalho, a decisão de considerar texto e redação como noções equivalentes.

31. Essa imbricação, entretanto, não justificaria a "diluição" do estudo da coerência no estudo das demais noções (coesão e argumentação), como foi feito em nossa experiência. Pelo menos em se tratando de alunos universitários cujo objetivo maior era a produção de trabalhos de cunho científico.
32. É importante esclarecer que a abordagem tanto dos mecanismos citados por KOCH (1984) quanto das noções desenvolvidas por DUCROT (1987; 1989) é bastante simplificada, já que um estudo aprofundado e detalhado desses aspectos foge ao âmbito do presente trabalho.
33. Ao discorrer sobre a noção de tipo, ORLANDI (1987) tem em mente a distinção entre discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. Entretanto, ela própria admite que suas posições podem ser generalizadas para todas as espécies de tipologias. Daí sua utilização, neste trabalho, a propósito da distinção tipológica tradicional entre descrição, narração e dissertação.
34. BAKHTIN (1990) chama esse tipo de ideologia de ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral e o direito.
35. Para ORLANDI (1987:158), as noções de discurso e texto se equivalem, mas em níveis conceptuais diferentes: o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto, em contrapartida, como o conceito analítico correspondente. Isso significa que o texto é a unidade da análise do discurso.
36. Tais conceitos, desenvolvidos por PÊCHEUX em 1975, foram abandonados, provisoriamente, em seus escritos posteriores (a partir de 1984). Apesar disso, eles foram mantidos, na presente discussão, como forma de contribuir para a elucidação da relação assujeitamento/liberdade, que me interessa mais de perto. Como bem destaca ORLANDI (1988), no prefácio do livro Les vérités de la palice (traduzido, como Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio), em que PÊCHEUX apresenta esses e outros conceitos abordados neste capítulo, "se alguns desenvolvimentos do seu texto já nos parecem como excessivamente ligados a aspectos de uma teoria da ideologia hoje passível de crítica, para certas perspectivas; por outro lado, a maior parte desse seu estudo mantém uma excepcional energia intelectual poucas vezes atingida no domínio dos estudos lingüísticos" (p. 6). A opinião de ORLANDI, a meu ver, justifica a decisão de manter, no presente trabalho, os "esquecimentos" de PÊCHEUX.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Instruções:

Por meio deste questionário, pretendemos saber quais são as necessidades e expectativas de nossos alunos com relação à disciplina Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, sondar suas habilidades e interesses. Portanto, responda a todas as questões formuladas de maneira clara e objetiva. Sua colaboração é fundamental para que nosso trabalho tenha êxito.

Questões:

1. Com que frequência você costuma ler? Que tipo de leitura prefere? Justifique.
2. Escreve com frequência? O quê? Quais são suas maiores dificuldades ao escrever?
3. Você acha que se expressa bem oralmente? Por quê?
4. No seu entender, expressar-se bem é dom ou necessidade? Como é possível melhorar a expressão oral?
5. A que você atribui a deficiência da expressão escrita revelada pela maioria dos jovens de hoje? O que fazer para melhorar o desempenho na escrita?
6. Como têm sido suas experiências como aluno de português? Justifique.
7. O que você acha da inclusão da disciplina Língua Portuguesa no currículo do seu curso? Por quê?
8. Na sua opinião, o que é saber português? O que você esperaria, então, de um bom curso de português?

ANEXO II

Texto 1

a) VARIAÇÃO NO TEMPO

Observe os seguintes fragmentos de textos escritos em português. O primeiro é do século XII (\pm 800 anos atrás) e o segundo, do século XIII (\pm 700 anos atrás):

TEXTO 1

E, mia senhor, dês aquel dia, ai!
me foi a mi mui mal,
e vós, filha de don Paai
Moniz, e ben vos semelha
d'haver eu por vós garvaia,
pois eu, mia senhor, d'alfaia
nunca de vós houve nen hei
valia d'ua correa.

(Fragmento da *Cantiga da Ribérinha*, de Paio Soares de Taveirós, de 1198).

TEXTO 2

Quando Boorz se partiu da abadia, uma voz lhe disse que fosse ao mar, ca Percival o atendia i. El se pertiu ende, assi como o conto já há devisado. E quando chegou aa riba do mar, a fremosa nave, coberta de um eixamete branco aportou, e Boorz desceu e encomendou-se a Nostro Senhor, e entrou dentro e leixou seu cavalo fora. E tanto que entrou dentro, viu que a nave se partiu tam toste da riba, como se voasse. E catou pela nave e nom viu rem, que a noite era muito escura; e acostou-se ao bordo e rogou a Nostro Senhor que o guaaiasse a tal lugar u sua alma podesse salvar.

(Trecho da *Demanda do Santo Graal* traduzida para o português no século XIII).

Temos algumas dificuldades para compreender estes textos. É natural: eles foram escritos há muitos séculos. O português daquela época era diferente do atual. Se fosse possível voltar no tempo e pudéssemos conversar com um falante de português do século X, XII ou XIII, teríamos muita dificuldade para entendê-lo e para nos fazer entender.

115

A LINGUA: UM CONJUNTO DE VARIANTES

Nenhuma língua é um fato inteiramente homogêneo. Na verdade, uma língua se define pelo conjunto de suas mais diversas variantes: históricas, sociais, geográficas. Apenas algumas das variantes são to-madas, por razões históricas e culturais, como padrões.

Cada variante possui regras próprias. Vale dizer: a cada variante, corresponde uma gramática. Nesse sentido, se uma língua é um conjunto de variantes, ela só pode ser descrita por meio de um conjunto de gramáticas. Assim, não existirá uma, mas várias gramáticas para uma língua. E o julgamento dos fatos linguísticos não poderá nunca ser feito em sentido absoluto, mas sempre em sentido relativo. Em outros termos, nunca diremos «Tal frase é certa» ou «Tal frase é errada», mas «A frase x é gramatical, de acordo com as regras da variante y ». Ou «A frase x é agramatical, de acordo com as regras da variante y ».

Comentemos brevemente cada uma das variantes que constituem uma língua:

114

Nesse tempo todo, a língua portuguesa — como qualquer outra língua do mundo — *passou por mudanças e continua mudando*: daqui a um século, as pessoas estarão falando um português diferente daquele que falamos atualmente. Esta é uma das características das línguas humanas: elas não são um fato imutável; *elas mudam constantemente no tempo*. Nós não sabemos ainda por que isso acontece. Sabemos apenas que a mudança é lenta e contínua: os falantes muitas vezes nem percebem que a língua está mudando, mas o processo é permanente e não há como nem por que bloqueá-lo. Sabemos também que esta mudança não se dá nem para pior (as línguas não «se estragam»), nem para melhor (as línguas não ficam mais «perfeitas»): *as línguas simplesmente mudam*. O português servia perfeitamente para os falantes do século X se comunicarem, assim como serve hoje para nós do século XX nos comunicarmos. E continuará servindo para os falantes do futuro.

Vejamos algumas mudanças que estão ocorrendo hoje no português:

Pronúncia (procuramos reproduzir a pronúncia aproximadamente)

para → pra (Vou pra casa)
 falar → falá (Vamos falá com ele)
 vamos → vamo (Vamo falá com ele)
 está → tá (O velho tá maw humorado)
 mal → maw (Eu vô pra casa agora)
 vou → vô (Vô comprá pexe)
 peixe → pexe

Estruturas

Ele obedeceu ao pai → Ele obedeceu o pai
 Saíram as notas → Saiu as nota
 Você quer que eu vá → Você quer que eu vou
 Eu o vi → Eu vi ele
 É bom vocês fazerem isso → É bom vocês fazer isso.

É claro que nem todas estas formas são consideradas boas socialmente: a sociedade sempre demora a aceitar mudanças. Mas elas estão aí e podem ser percebidas com facilidade, especialmente na *conversa informal* (detalhes a esse respeito adiante, no item c).

b) VARIAÇÃO NO ESPAÇO

O português atual não é falado da mesma maneira em Lisboa, no Rio, em Curitiba, em Salvador, em Luanda (Angola), em Maputo (Moçambique). Em cada região, a língua tem características especiais. Eis alguns exemplos:

Pronúncia

Em algumas regiões

— *pachta* (pasta), *lacha* (lasca)
 — colônia, Antônio, econômico
 — *tchia* (tia), *contchinua* (contínua)
 — *leitch* (leite), *dentch* (dente)
 — *deinth* (dente), *cinquêinta*
 — *ichprança*

Palavras

— calçada
 — armazém
 — moringa
 — abóbora
 — carpins
 — macanudo
 — macaxeira
 — mimosa

Estruturas

— Ele me não disse que ia.
 — Ele está a cantar.
 — Tu vais a São Paulo.
 — Eles brincam aos índios.
 — Eu vou ir para São Paulo.

Nenhuma dessas variações é melhor, mais bonita, mais correta que as outras; todas servem igualmente para a comunicação entre os falantes que as usam.

Muitas vezes, porém, a fala de certa região é ridicularizada pelos falantes de outra. Isso não passa de um preconceito social (e a sociedade tem tantos!). As pessoas que sabem das coisas, abandonam os preconceitos e respeitam seus semelhantes.

c) VARIAÇÕES SOCIAIS

— Variações de comportamento

Os falantes mudam sua maneira de falar, conforme estejam numa situação *informal* (um bate-papo entre amigos, a conversa em casa...)

— Variações «culturais»

As pessoas que, por pertencerem a classes sociais desfavorecidas economicamente, tiveram ou têm pouco ou nenhum acesso à escola, usam em geral variantes do português não praticiadas socialmente.

Olhadas apenas do ponto de vista lingüístico, nenhuma variante é melhor que a outra: todas as variantes são organizadas (isto é, têm gramática, no sentido discutido no Capítulo 8) e servem perfeitamente para a comunicação. Assim, não há diferença entre *Nós vai* e *Nós vamos*. As duas transmitem o mesmo conteúdo. Socialmente, porém, a segunda tem prestígio, é parte da variante padrão; e a segunda, não. Enquanto as pessoas que usam *nós vai* permanecerem marginalizadas econômica, social e culturalmente, é difícil imaginar que a variante que falam deixe de ser vista como algo ruim, condenável.

Ref.: MANDRYK, D. & FARACO, C.A. Português atual: leitura e redação. Petrópolis, Vozes, 1984. Cap. 10, p. 114-119.

ou numa situação *formal* (conversa com pessoas desconhecidas, uma aula, um discurso num ato considerado solene...).

Esta mudança de comportamento é uma imposição social: espera-se das pessoas, em determinadas situações, um comportamento lingüístico diferente do habitualmente usado em situações informais. Por exemplo: numa conversa entre amigos, poucos notam que estamos cortando os *s* do plural e alterando certas concordâncias verbais. As pessoas dizem *Saiu as nota*. Se, porém, você tiver de falar a um auditorio, dar uma aula, conversar com um desconhecido, espera-se que você empregue a forma *Saíram as notas*: as pessoas vão notar se você falar diferente.

Em princípio, não há diferença entre as duas formas. Nas duas, você está transmitindo o mesmo conteúdo: *o que saiu foram as notas*. Socialmente, porém, estas formas têm valor diferente: uma é aceita em qualquer situação e a outra só em situações informais.

Se você tiver de prestar um *curso*, espera-se que você demonstre conhecer a linguagem formal (infelizmente, na maioria dos casos, os concursos não testam o conhecimento de língua, mas o conhecimento de uma teoria gramatical, o que é condenável porque saber teoria gramatical não significa necessariamente saber a língua!); se você tiver de escrever um ofício, um requerimento, um trabalho escolar, um artigo de jornal, um livro, espera-se também que você use a linguagem formal. Todo o material deste livro gira em torno da linguagem formal (também chamada de linguagem padrão ou linguagem culta), porque é na escola que nós devemos aprendê-la.

A linguagem padrão é *importante* como elemento de comunicação: pessoas de regiões diferentes, utilizando diferentes formas de falar, podem, acima destas diferenças, se comunicar com facilidade. É importante dominar a variante padrão como meio de se inserir na vida cultural do país, de ter acesso aos jornais, às revistas, aos livros de ciência ou de literatura.

A linguagem padrão, porém, não deve ser algo cristalizado, excessivamente artificial. A língua é um fato em permanente mudança e, por isso, não devemos esperar que as pessoas no fim do século XX falem dentro do padrão formas variantes (por exemplo, algumas regências verbais: *obedecer a alguém* ou *obedecer alguêm*; *assistir ao jogo* ou *assistir o jogo*, etc.). Não devemos mais exigir que as pessoas saibam usar as formas verbais do *vós*, porque é coisa do passado — praticamente ninguém mais as utiliza.

LINGUA E ESCRITA

O meio de expressão das línguas humanas é o som (som produzido pelo aparelho fonador humano). Algumas línguas, contudo, têm um segundo meio de expressão, a escrita. Este meio de expressão apareceu apenas muito recentemente na história da humanidade (= 5.000 anos atrás, no Oriente Médio). Logo se desenvolveu a partir da prática do desenho (a escrita é antes de tudo um desenho).

A maioria das línguas do mundo — no passado e no presente — não conheciam ou conhecem uma forma escrita. Parece que a necessidade da escrita foi consequência do aumento do grau de complexidade das culturas humanas. Nas culturas em que era (ou é) possível preservar de memória todo o conhecimento do grupo e transmiti-lo oralmente, não surgiu a necessidade de dar uma forma escrita à língua. Na nossa cultura, porém, a escrita é indispensável — e isto já há séculos.

Apesar de haver muitas relações entre a forma falada e a forma escrita da língua (os princípios para construir uma frase, por exemplo, são praticamente os mesmos), o ato de escrever é diferente do ato de falar. Quando falamos, nosso interlocutor está, em geral, próximo e qualquer problema de compreensão pode ser imediatamente esclarecido.

Além disso, há sempre junto com a fala um jogo de gestos, de expressões faciais, de tons de voz que complementam e reforçam aquilo que está sendo dito.

No momento de escrever, tudo isso nos falta: quem vai ler nossos escritos está longe; e não podemos complementar nossa mensagem com gestos, expressões faciais e tons de voz.

Em razão disso, a qualidade maior de um texto escrito é a clareza: não devemos poupar esforço nesse sentido. O leitor não deve ter dificuldade de compreender o que estamos querendo transmitir. Se ele tiver dificuldades, a comunicação poderá se frustrar, com consequências negativas para nós.

Você poderá facilmente observar nos textos deste livro — na sua maioria retirados de revistas e jornais — que a linguagem escrita atual se compõe de frases curtas: elas facilitam uma expressão clara.

No esforço contínuo pela expressão clara, acostume-se a planejar o texto (esquemematizar o que você pretende dizer. No decorrer do livro há muitos exercícios com este objetivo) e a reescrevê-lo até que as ideias estejam claramente apresentadas (ponha-se no lugar do leitor e pergunte se o texto está suficientemente claro). No começo, é mais trabalhoso; a prática, porém, tornará fácil o ato de escrever.

Outra coisa importante a lembrar — e que também justifica os cuidados sugeridos acima — é que escrever não é meramente transpor a fala para o papel. Você compreenderá isso de imediato, ao ler os dois textos abaixo. No primeiro, a forma escrita reproduz quase exatamente a fala; no segundo, não:

Ref.: MANDRYK, D. & FARACO, C.A. Português

atual: leitura e redação. Petrópolis,

Vozes, 1984. p. 199-201.

Bem, acho que — você sabe — bem, não é fácil dizer essas coisas, mas... Olhe, ele não vai aceitar, quero dizer, acho que ele não vai concordar com a decisão que você — bem — que você foi obrigada a tomar, quero dizer, os fatos levaram você a isso, mas — você sabe — nós sabemos — ele pensa diferente da gente. Eu gostaria que ele aceitasse, mas... É bom a gente pensar como vai fazer para, enfim, para ele entender a decisão.

Você foi colocada numa situação tal que não há mais possibilidade de voltar atrás na sua decisão. Nós sabemos, porém, que ele não aceita facilmente estas coisas. Por isso, precisamos pensar como fazer para que ele entenda a decisão que você tomou.

Outra exigência do texto escrito diz respeito à sua apresentação formal: os parágrafos devem começar a uma certa distância da margem e com letra inicial maiúscula; as palavras devem ser separadas por espaços; as frases devem ser pontuadas; as palavras devem ser escritas (e algumas até acentuadas) na forma estabelecida (por exemplo, hoje deve começar com h, embora ele não tenha função nenhuma).

Estas exigências estão apresentadas nos próximos apêndices e exercitadas em outras partes do livro. São exigências convencionais (algumas, como a acentuação, são definidas em lei) e podem ser modificadas. Nós achamos que algumas *devem ser urgentemente simplificadas* (em especial a questão da grafia das palavras) para facilitar não só o ato de escrever, mas especialmente o processo de alfabetização.

Deve ficar claro que estas exigências não constituem a qualidade principal dum texto escrito: saber apenas acentuar ou grafar corretamente as palavras não significa saber escrever. Saber escrever é antes de tudo saber transpor com clareza ideias para o papel. No texto escrito, a forma gráfica é apenas um detalhe secundário, embora importante (se cada um grafasse a seu modo, seria muito difícil ler. Além disso, uma virgula mújitas vezes pode ajudar a deixar clara uma frase, como vemos no Apêndice 5).

Como conclusão, leia este parágrafo de Carlos Drummond de Andrade, extraído de uma de suas crônicas publicadas na imprensa:

Há pessoas que têm coisas importantes a dizer, porém não sabem dizê-las. Outros dominam a arte da expressão a serviço de nada. Juntam coisas inteligentes e modos adequados de exprimi-las, eis a raridade, mas aí está Gilberto Amado para documentar a feliz integração da matéria e forma, que torna vívido o pensamento cristatino. Seus livros são exemplos disso. E sua conversa também. Ainda uma noite dessas, na televisão, falando sobre as razões de gostar do Brasil, a autenticidade cultural dos negros em suas práticas religiosas, o milagre da sobrevivência humana em regiões subdesenvolvidas do País, e mais sobre o que lhe ocorria no fluir da divagação, mostrou a evidência o que é ter coisas e comunicar e saber comunicá-las: uma praça, na dupla acepção.

Texto 3

FOHA DE S. PAULO (maio/85)

Classe média muda o perfil de seu consumo

A perda do poder aquisitivo, especialmente nos dois últimos anos, moldou um novo perfil para a classe média brasileira, que está alterando verticalmente seus hábitos de consumo e procurando adaptar o seu padrão num patamar mais baixo. A conclusão é do presidente do Sindicato e da Ordem dos Economistas do Estado de São Paulo, Miguel Colasuonno, e se baseia nos índices mensais do custo de vida, levantados de 1981 até hoje.

Segundo o economista, existem vários exemplos flagrantes dessa mudança de perfil e comportamento da classe média: "As pessoas estão trocando os produtos enlatados por produtos naturais. Estão deixando de comprar cereais industrializados (tensacados) para adquiri-los a granel, como o feijão, e estão consumindo muito mais margarina que manteiga, que custa menos."

Mas os exemplos não param aí. Colasuonno afirma também que nos últimos meses as pessoas reduziram a utilização do carro em mais de 60%, optando pelo transporte coletivo, muito embora ele seja insuficiente e inadequado para atender à população: "Mas eu não hesito em afirmar que atualmente as pessoas usam o veículo com muito mais preocupação que antigamente. A utilização do automóvel está sendo limitada aos fins de semana, para o lazer das pessoas."

Outro indicador da mudança do perfil da classe média está na alimentação fora de casa, principalmente para as pessoas que trabalham. Os restaurantes — diz Colasuonno — estão sendo substituídos, em grande escala, pelas lanchonetes, isso quando as pessoas não levam lanche prontas ou marmitas para os locais de trabalho.

LAZER MAIS BARATO

As despesas pessoais, que englobam o consumo de cigarros, bebidas, produtos de higiene e cosméticos, além de lazer, compõem outro exemplo notável na mudança de hábitos: "Evidentemente que essas despesas estão sendo cortadas dentro do possível e um dado curioso é que os índices de audiência de TV nunca subiram tanto como hoje, porque as pessoas já não vão tanto ao teatro e ao cinema."

Sobre o item lazer, Miguel Colasuonno, que também é presidente da Embratur — Empresa Brasileira de Turismo —, forneceu alguns números bastante curiosos, depois de efetuar um amplo levantamento junto às agências de viagens: "Cerca de 60% das pessoas que costumavam viajar para o Exterior estão fazendo turismo interno, ocupando parcialmente os hotéis de quatro e cinco estrelas, sobretudo na região do Nordeste. Enquanto isso, as pessoas que costumavam fazer turismo interno estão trocando os hotéis pelo camping. Uma pesquisa feita recentemente indicou que no eixo São Paulo-Rio-Bele Horizonte existem mais de 1,5 milhão de campistas. As pessoas que ainda se utilizam de hotéis o fazem por curto período, ou seja, apenas um ou dois dias. Além disso, já é notória a ocupação dos parques da cidade, nos fins de semana, pois a classe média está abandonando as viagens curtas pelas estradas, para o tradicional "pique-nique".

ASSISTÊNCIA MÉDICA

Na área de educação e saúde as mudanças de hábito não são menos notáveis. De acordo com o presidente do Sindicato e da Ordem dos Economistas do Estado de São Paulo, a classe média está trocando a assistência médica particular

pela assistência gratuita, através de convênios ou maior utilização do INPS: "Para mim não resta dúvida de que há uma forte tendência de socialização da medicina, dentro dos próximos anos", comenta ele.

Todos esses exemplos — afirma Colasuonno — comprovam uma mudança brutal no perfil da classe média brasileira que, embora continue existindo, passou a atuar em níveis mais baixos, através da contenção das despesas. Porém, o economista não acha que essa conclusão seja alarmante: "Muito pelo contrário, esta alteração de per-

fil exigirá também uma reciclagem industrial, estruturada em outros moldes, voltada a uma nova realidade de consumo que surge. É esse processo de reciclagem, por sua vez, provocará a reativação do consumo e, conseqüentemente, da economia brasileira, dentro dos próximos cinco anos."

Na verdade, essa reciclagem dura, pelo menos, oito anos, mas como a crise já entra no seu terceiro ano consecutivo, é possível que mais cinco anos serão necessários para uma readaptação do processo industrial aos novos padrões de consumo.

Em "O Oficial e o Paralelo" desmistifica-se a ideologia que se esconde por trás das duas realidades do Brasil: a oficial e a paralela referente ao idioma.

O Oficial e o Paralelo

Hilário Honório do Couto
Professor da Unl

De um modo geral todo brasileiro aceita a idéia de que em nosso país há duas realidades, dois tipos de ordem, ou seja, a oficial e a paralela. Em princípio isto interessaria diretamente apenas aos sociólogos e àquelles que lidam em áreas afins. Meu objetivo aqui é, não obstante isso, tentar mostrar que o fato mencionado pode ser encarado como uma questão de linguagem. Em seguida tento desvelar a ideologia que está por trás da aparência fenomênica das duas realidades.

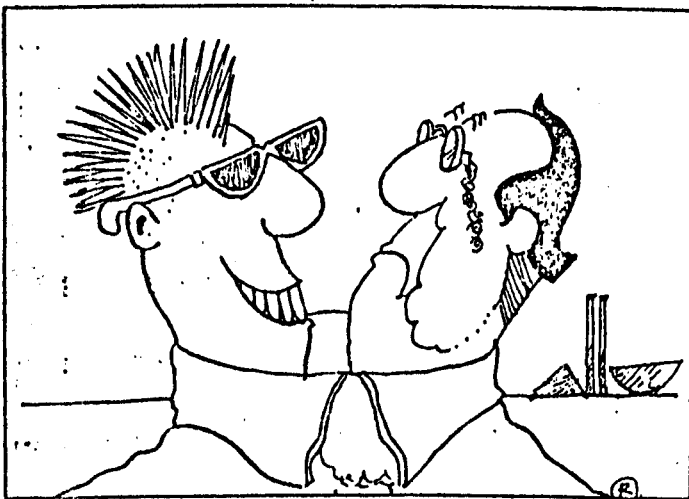
A ciência que se ocupa das linguagens em geral é a semiótica. Há inclusive uma variante dela intitulada semiótica da cultura que, como o próprio nome diz, encara a cultura como um conjunto de processos de significação e de comunicação. Mas, em que sentido a cultura, ou um aspecto particular dela, pode ser abordada como linguagem?

Sabemos que a cultura resulta da intervenção do homem na natureza. Na sua luta pela vida ele produz instrumentos e palavras, ou signos em geral. Assim como para se produzir qualquer mercadoria é necessário que haja um instrumento, como salientou Marx, para se produzir qualquer mensagem é necessário que haja palavras, ou signos em geral. Nos termos da teoria da comunicação, para que uma mensagem produzida por um emissor seja decodificada por um receptor é necessário que o seja numa linguagem (instrumento) comum a ambos. Como se pode facilmente concluir, para a semiótica a cultura de um povo é um imenso repertório de linguagens. Inclusive a ordenação jurídica, política, econômica e social de um povo é linguagem. Assim sendo, vejamos como se dá a convivência das duas linguagens contraditórias, antagônicas, em nosso meio, com alguns exemplos.

O caso mais evidente de coexistência de uma linguagem oficial e uma paralela é o da taxa de câmbio, que inclusive usou para título deste mini-enssio.

Oficialmente há uma taxa fixa, legal. No entanto, ao seu lado temos o câmbio negro, ou o paralelo, tão ou mais dinâmico do que aquele. Mas, o curioso é que tanto a taxa oficial quanto a paralela são anunciadas nos veículos de comunicação de massa. E o que mais ao surrealismo é que ambas são anunciadas, são aceitas, mesmo que tacitamente, pelas autoridades constituídas. Tanto que não proibem o paralelo. Pelo contrário, individualmente e às escondidas até fazem uso dele.

Muito próximo do oficial e do paralelo cambiais temos a questão do recente Plano Cruzado. Segundo a linguagem oficial, tudo está congelado. Mas, no paralelo, ou seja, na realidade, no dia-a-dia do homem comum, a única coisa que se acha congelada são os salários que recebem no fim do mês. Acrescento-se que eles foram congelados pela mídia dos últimos meses, no passo que os preços dos bens de consumo foram congelados no preço.



É pelo paralelo que se comunicam (vendem compram) todos os responsáveis pela produção no país. Isso se dá através do Agio, do boicote ao fornecimento, da sonegação de produtos e outros meios menos legais. O pior é que os responsáveis pelo oficial também são envolvidos no paralelo. As vezes dão às suas inscrições no paralelo o nome de compulsório, às vezes de retenção (do imposto de renda tirado a mais do assalariado). A linguagem permite que se lhea de o nome que se quiser. Ou seja, o governo tem duas linguagens: a oficial, segundo a qual tudo está congelado, nenhum preço pode ser majorado, e a paralela, segundo a qual ele aumenta o preço dos combustíveis, do imposto de renda, quebra uma parte do dinheiro de quem quer viajar para o exterior ou comprar carro.

Oficialmente temos a loteria esportiva, a lota, a loteria federal e algumas loterias estaduais. Paralelamente a elas e competindo com elas temos o jogo do bicho. Apesar de ilegal, ele é tolerado, inclusive seus resultados são divulgados por veículos de comunicação de massa. Não há como afirmar que as autoridades são contra ele. Todos sabem onde ele funciona. No entanto, nunca foi feita uma campanha para sua erradicação (prejudando os chefões) ou para sua legalização. Ele simplesmente continua existindo paralelamente às atividades oficialmente reconhecidas. O que às vezes ocorre é uma outra diligência isolada em que se prendem pessoas humildes.

No oficial temos a ordenação jurídica formal. Ela compreende a constituição, o código civil, o penal, o comercial, em suma, todo o arcabouço jurídico. No paralelo, o que vale é a interpretação que se dá da lei, e o poder econômico para se ter acesso ao benefício que é a legislação. Assim, quando alguém comete um delito, o importante não é se tem culpa ou não, mas se pode contratar

um bom advogado. Aqui não vai nenhum desrespeito à ordenação jurídica do país. A coexistência do oficial e do paralelo jurídicos é tão patente que chega a ter nome, ou seja, de Jure e de facto, respectivamente. Oficialmente, todos são iguais perante a lei. No paralelo, alguns são mais iguais que outros. Os mais iguais são precisamente os membros das classes dominantes, sobretudo os que estão no poder (econômico, político, militar). Por isso, quem mata para roubar por estar necessitado vai para a cadeia. Mas, quem mata para manter os privilégios de sua classe (cf. caso Baumgarten, Herzog, Honório Guimarães) nem é processado. Oficialmente nem se sabe quem é o criminoso, embora na prática todos saibamos. Quem rouba para comer vai preso, mas quem pilla o país durante mais de 20 anos (Capemi, Coroa, Brastel, etc, etc.) quem na qualidade de ministro de estado chega a contrabandear pedras preciosas não só não vai preso como até pode se eleger deputado.

Sempre que uma pessoa humilde reclama seus direitos, acenam-lhe com o oficial, com a forma da lei. Quando um poderoso é pilhado em flagrante delito, temos o "esprit de corps", a praxe, a "autoridade intocável", o "você sabe com quem está falando?". Afinal, para os amigos tudo (paralelo), para os inimigos a lei (oficial).

A linguagem verbal está cheia de expressões que refletem essa dualidade do português da cultura brasileira. Assim temos o feitiço, o quebrar de gallo, o Qi (quem indicou) o dr. Fulano, etc. Oficialmente uma solicitação pode ser legal ou não, estar prevista na legislação formal. O seu acatamento e atendimento (paralelo), no entanto, depende. Se o solicitante conhece o dr. Fulano para dar um jeitinho ou quebrar o gallo, ou seja, se ele tem Qi, será atendido logo, quer seu pleito seja legal, quer não. Se ele não se encontra nas condições desfavoráveis seu pedido será

enrolado ad infinitum, ou seja, não será atendido, mesmo que esteja legalmente perfeito.

O interessante é que essa dualidade de linguagem existe também no povo. Nas filas, quem chega primeiro deve ser atendido primeiro (oficial), que são entendidos primeiro, mesmo que tenham chegado depois de todo mundo. Quando dirigimos qualquer veículo, o oficial é andarmos junto do meio-fio da direita. No entanto, os ciclistas, e às vezes os motociclistas, andam no contramão, pois sabem que os motoristas não os respeitam, podem atropelá-los. Sabendo que o oficial não vale, eles praticam o paralelo para sobreviverem, vão no contramão que é o "previsto" para ciclistas. O burguês tem a esposa (oficial) e o amante (paralelo). Nesse caso o homem do povo está excluído, uma vez que este paralelo requer muito dinheiro, muito investimento. Finalmente, temos a linguagem "correta" das gramáticas (oficial) que ninguém usa na prática. Aqui o que temos é a linguagem real (paralelo). É a consequência é que todo brasileiro acha que fala tudo errado.

Trocado em miúdos, isso significa que ele não sabe falar sua linguagem. Então quem o anota? (Cl. o meu O que é Português Brasileiro, Brasília, Col. Primeiros Passos, n.º 164).

Como vimos, temos o país real (paralelo) e o país verbal (oficial), retórico, formal, e tudo se resume em uma questão de linguagem. Como esta permite dizer tudo, inclusive mentiras, o importante não é se o país vai bem na realidade. Se alguém que manda diz que ele vai bem, nós acreditamos. Nos últimos 20 anos, quem tentasse desmentir-lo seria preso. A coexistência da linguagem oficial e da paralela em nosso meio é tão marcante que envolve tanto a classe dominante quanto a dos desprezificados. A diferença reside no fato de que a primeira dita as normas, o que significa que ela tem um papel ativo na manipulação das duas, tem a esperteza e o poder (em todos os sentidos do termo) para jogar com uma ou outra conforme as conveniências do momento. E aí surgio o casulismo, que nos últimos 20 anos, mas não só, foram a norma. Quanto à classe dos desprezificados, tem um papel mais passivo nesse jogo, sua responsabilidade é quase nula, pois representa um papel de vítima.

Essa duplicidade de linguagem existe, no fundo, para perpetuar privilégios, para o domínio. Ela é um alvo móvel, no qual os humildes nunca acertam. Se entram o paralelo, a autoridade lhes diz que o que vale é o oficial. Se apontam para o oficial, surgem dificuldades e as mais diversas. Mas, se mesmo assim ameaçamos atingi-lo, vêm os intérpretes do oficial e demonstram por a mais bem que nesse caso a praxe (paralelo) conseguiu o contrato. Portanto, e melhor desistir. Como se vê, a existência da linguagem é fundamental para o subs. e a existência de coisas injustas. É a própria linguagem do poder, no por sentença da expressão que mostra mais uma vez o poder da linguagem como forma de dominação.

Texto 5

O homem está ficando cada vez mais ignorante, eis a questão. A tese é do professor Hannes Alfvén, Prêmio Nobel de Física de 1970. Em seu último livro *Aonde Vamos?*, o cientista sueco explica a coisa:

5 "Durante séculos não fizemos outra coisa que acumular conhecimentos. Da fissura do átomo ao mecanismo da vida. Do entendimento da psicologia do homem ao entendimento das leis que regem a sociedade. Os jornais, as revistas e as estações de rádio e televisão, atualizando a escola e complementando o livro, mantêm-nos em dia
10 com tudo o que acontece e informam-nos do que pensamos todos a respeito de tudo. Teoricamente, o homem de hoje, criatura tomada isoladamente, é mais sábio que o homem de ontem. Na prática, isso não é verdade. Enquanto cresce a sabedoria da Humanidade no seu conjunto, decresce a sabedoria relativa do homem isolado.
15 Simplesmente porque existem quantidades cada vez maiores de conhecimentos que ficam fora do alcance de cada homem em particular, mesmo na faixa estreita do conhecimento especializado"

A tese do professor Hannes Alfvén me parece muito clara: aumenta constantemente a sabedoria da Humanidade, avança simultaneamente a ignorância relativa do homem. De fato, se há produto
20 apodrecido na vida moderna é a enciclopédia, com sua encadernação de luxo. Ela perde atualidade antes de deixar o prelo. O jornal diário não escapa dessa terrível corrida contra o relógio: ele apodrece ao meio-dia de cada dia (tanto assim que é vendido em consignação
25 ao dono da banca da esquina). As revistas já nascem emboloradas. O rádio e a televisão, veículos de informação instantânea, não têm tempo de interpretar a notícia que transmitem. Nem o homem consegue memorizar todos os dados que ouve ou que vê. O que leva muita gente a considerar a televisão e o rádio como bons vendedores
30 dos jornais do dia seguinte, principalmente dos jornais que, abandonando a linha meramente opinativa ou meramente informativa, exploram o filão de ouro do jornalismo interpretativo do quem, onde, quando, como e porquê.

Hannes Alfvén, ao acusar o homem moderno de ignorante, não
35 se refere aos contingentes de analfabetos, que crescem de 50 milhões de cabeças por ano em todo o mundo. A crescente ignorância a que se refere é justamente a do adulto letrado, da telefonista ao cientista. A especialização, exigida pela divisão do trabalho, não passa, segundo o autor, de uma tentativa de pegar atalhos e descontar atrasos
40 em relação ao fantástico universo do conhecimento em expansão. O que um homem fazia sozinho no passado, hoje só pode ser feito mediante uma complicada combinação de especialistas.

Sem os especialistas, não conseguiríamos sequer manter nossa casa em funcionamento. Antes, o homem era capaz de produzir o
45 óleo e fazer a lamparina. Hoje, fica no escuro ao primeiro curto-circuito. O leitor será capaz de consertar a geladeira, o televisor, a máquina de escrever ou o liquidificador? Será capaz de fazer sabão, torrar café, tirar mancha de esfereográfica, curar o braço quebrado ou botar meia-sola nos sapatos? Saberá o leitor do que é feito e
50 como é feito o paletó de tergal, o barbeador elétrico, o carpete de sua sala ou o bi-iodo do farol de seu carro?

Somos todos especialistas e todos vítimas da ditadura de outros especialistas. E como especialistas, queimamos na especialização constante todo o tempo disponível para sondar a periferia de nossos conhecimentos. Um urbanista talvez saiba quase tudo sobre a mecânica
55 da cidade, mas talvez não saiba dizer qual é a capital da Austrália, Sidney ou Melbourne? O leitor também errou: é Camberra (vi agora no mapa). Um construtor de automóvel provavelmente ignora a relação entre o cano de escape do carro e o hipotálamo do homem.
60 Hipotálamo?

ANEXO III

APOSTILASApostila 1QUALIDADES DO PARÁGRAFO E DA FRASE EM GERAL

1. Como conseguir unidade

1.1. Use sempre que possível tópico frasal explícito:

"O parnasianismo exerceu tão drástica tirania com o seu tantã métrico, que no espírito submetido a esse imperativo e por ele deformado, a frase poética era previamente modelada em dez ou doze sílabas. O cérebro de um parnasiano tornava-se, com o passar do tempo, semelhante a um linotipo. O número dirigia a idéia, atraindo-a e reduzindo-lhe a extensão à calha métrica predeterminada. Originou-se disto um antagonismo, em razão do qual alguns poetas só escreviam facilmente em verso. Raimundo Correia, no Brasil, e Cesário Verde, em Portugal, eram desses 'albatrozes' que, embora não possuíssem grandes asas, tinham dificuldade 'de marchar' no chão vulgar da prosa..."

(Eugênio Gomes, Visões e revisões, p.235)

A unidade desse parágrafo resulta, principalmente, da declaração inicial contida no tópico (primeiro período): os detalhes e exemplos incluídos no desenvolvimento sempre se reportam à drástica tirania do tantã métrico no parnasianismo. Não ocorre nenhuma digressão impertinente, nenhum pormenor dispensável.

1.2. Evite pormenores impertinentes, acumulações e redundâncias

"O assassinio do Presidente Kennedy, naquela triste tarde de novembro, quando percorria a cidade de Dallas, aclamado por numerosa multidão, cercado pela simpatia do povo do grande Estado do Texas, terra natal, aliás, do seu sucessor, o Presidente Johnson, chocou a humanidade inteira não só pelo impacto emocional provocado pelo sacrifício do jovem estadista americano, tão cedo roubado à vida, mas também por uma espécie de sentimento de culpa coletiva, que nos fazia, por assim dizer, como que responsáveis por esse crime estúpido, que a História, sem dúvida, gravará como o mais abominável do século."

(Redação de aluno)

Temos aí um exemplo de período prolixo e centopeico. Os pormenores em excesso são, na sua maioria, dispensáveis, pois em nada reforçam ou esclarecem a idéia-núcleo do período ("o assassinio do Presidente Kennedy... chocou a humanidade inteira..."). Eliminadas as excrescências e redundâncias, o período ganharia em concisão e unidade:

O assassinio do Presidente Kennedy chocou a humanidade inteira, não só pelo impacto emocional mas também por uma espécie de sentimento de culpa coletiva por esse crime que a História gravará como o mais abominável do século.

1.3. Frases entrecortadas freqüentemente prejudicam a unidade do parágrafo; selecione as mais importantes e transforme-as em orações principais de períodos menos curtos

Original

Saí de casa hoje de manhã muito cedo. Estava chovendo. Eu tinha perdido o guarda-chuva. O ônibus custou a chegar. Eu fiquei todo molhado. Apanhei um bruto resfriado.

Revisão

Quando saí de casa hoje de manhã muito cedo, estava chovendo. Como tinha perdido o guarda-chuva e o ônibus custou a chegar, fiquei todo molhado e apanhei um bruto resfriado.

1.4. Ponha em parágrafos diferentes idéias igualmente relevantes, relacionando-as por meio de expressões adequadas à transição

"O Brasil de hoje empenha-se, com intenso esforço, na tarefa de vencer o seu subdesenvolvimento crônico. Muitos obstáculos, contudo, se opõem a esse propósito. Problemas inadiáveis, de importância fundamental, impedem o progresso do país. O crescimento industrial e a exploração de novas fontes de riqueza estão a exigir uma elite de técnicos capazes de realmente acionar o aproveitamento de nossas potencialidades econômicas em benefício do progresso nacional. As universidades vêm falhando lamentavelmente em virtude da sua incapacidade de prover a formação de técnicos em alto nível. Seus currículos desatualizados, a precariedade dos laboratórios, a ausência do espírito de pesquisa, o desamparo das autoridades, que se viciaram na rotina burocrática, e outros fatores constituem óbices ao preparo de profissionais capazes."

(Redação de aluno)

As duas idéias mais importantes do trecho são o empenho do Brasil em vencer o seu subdesenvolvimento crônico e a necessidade de uma elite de técnicos que as universidades não estão em condições de formar. Juntando-as num só parágrafo, o autor não apenas reduziu a importância da segunda, mas também deixou de indicar, de maneira explícita, as relações entre elas. A seguinte versão, com ligeiras alterações, seria mais satisfatória:

O Brasil de hoje empenha-se, com intenso esforço, na tarefa de vencer o seu subdesenvolvimento crônico. Entretanto, muitos obstáculos representados por problemas inadiáveis, de importância fundamental, se opõem a esse propósito, dificultando o progresso do país.

Ora, o crescimento industrial e a exploração de novas fontes de riqueza, com que nos livraremos do subdesenvolvimento, estão a exigir uma elite de técnicos capazes de realmente acionar o aproveitamento de nossas potencialidades econômicas. No entanto, as nossas universidades vêm falhando lamentavelmente na sua missão de formá-los, em virtude de vários fatores, tais como currículos desatualizados, precariedade de laboratórios, ausência do espírito de pesquisa e desamparo das autoridades.

1.5. O desenvolvimento da mesma idéia-núcleo não deve fragmentar-se em vários parágrafos

Diversos fatores têm sido responsáveis pelas transformações que se estão verificando na região de colonização estrangeira.

O rádio é um deles; o cinema, outro; a facilidade de transportes, com estradas e veículos, igualmente.

O rádio é utilizado no meio rural e nas cidades, e através dele divulgam-se notícias de todos os tipos, propaganda, transmissões de jogos e bailes, notícias de aniversários, etc.

O cinema, igualmente, vai penetrando mesmo nos meios rurais; cada vila tem o seu pequeno cinema, onde há projeções, uma vez por semana.

Nas cidades, o cinema está aberto todos os dias.

O núcleo desses cinco pseudoparágrafos é um só: a declaração contida no primeiro, que é, verdadeiramente, o tópico frasal, sendo os demais apenas desenvolvimento dele. Fragmentada como está a idéia-núcleo, perde-se a noção de unidade: fica-se com a impressão de que o autor enunciou vários tópicos frasais mas não os desenvolveu, o que sugere falta de organização ou planejamento.

Em conclusão: para conseguir unidade através da estrutura do parágrafo, deve o estudante:

- a) dar atenção ao que é essencial, enunciando claramente a idéia-núcleo;
- b) não se afastar, por descuido, da idéia predominantemente expressa no tópico frasal;
- c) evitar digressões irrelevantes ou impertinentes, i.é., que não sirvam à fundamentação das idéias desenvolvidas;
- d) evitar a acumulação de fatos ou pormenores que "abafem" a idéia-núcleo;
- e) inter-relacionar as frases ou estágios do desenvolvimento por meio de conectivos de transição e palavras de referência adequados.

2. Como obter coerência

A coerência (do latim *cohaerens, entis*: o que está junto ou ligado) consiste em ordenar e interligar as idéias de maneira clara e lógica e de acordo com um plano definido. Sem coerência é praticamente impossível obter-se ao mesmo tempo unidade e clareza. Em geral, escrevemos à medida que as idéias nos vão surgindo: mas, como nosso raciocínio nem sempre é lógico, ocorrem lapsos, hiatos e deslocamentos extremamente prejudiciais à coerência e à clareza. Para evitar esse inconveniente, torna-se necessário planejar o desenvolvimento das idéias, pondo-as numa ordem adequada ao propósito da comunicação e interligando-as por meio de conectivos e partículas de transição. Ordem e transição constituem, pois, os principais fatores de coerência.

2.1. Ordem cronológica

No gênero narrativo, adota-se normalmente a ordem da sucessão dos fatos. Não se deve, assim, relatar antes o que ocorre depois. A subversão da ordem cronológica se torna absurda, pois prejudica a clareza e a coerência. Por exemplo, a ordem dos fatos históricos no seguinte texto é caótica:

Uma das características do progresso efetuado pela humanidade do século XIX é a facilidade crescente dos meios de comunicações. Em 1830 funcionou a primeira via férrea para transporte de passageiros, começada em 1828. Já em 1807, Fulton navegava em barco a vapor no Hudson, de Nova York a Albany. Stephenson criou a locomotiva propriamente dita, evitando a aderência das rodas em 1814. Em 1819, o "Savannah", pequeno "steamer", foi de Savannah a Liverpool, e daí a S. Petersburgo. O vapor, cuja força Papin já observara no século anterior, chegou, graças a Watt, Jouffroy, Fulton e Stephenson, a realizações admiráveis: máquinas, navegação e viação férrea.

2.2. Ordem espacial

Nas descrições é sempre aconselhável seguir a ordem em que o objeto é observado, isto é, a ordem por assim dizer imposta pelo ponto de vista: dos detalhes mais próximos para os mais distantes, ou destes para aqueles; de dentro para fora, da direita para a esquerda, ou vice-versa, e assim por diante. Note-se como Aluísio Azevedo descreve, em traços rápidos, mas bastantes identificadores, uma cama preparada para recém-casados:

"A cama estava imponente: descia-lhe da cúpula um enorme cortinado de labirinto, que a avó do Luís, quando moça, recebera como presente de uma senhora do Porto, a cujo filho amamentara antes de vir para o Brasil; arrepanhavam-no pelas extremidades, à base das quatro colunas, grandes ramos de flores naturais, donde pendiam laços de cetim azul, baratinho, mas muito vistoso. Por cima da famosa colcha auriverde com armas brasileiras figurava uma cerimoniosa cobertura de rendas, sobre a qual se desfolharam rosas e bogaris; e lá no alto, por fora do

sobrecéu, esparralhado contra o teto, um imenso feixe de tinhorões e crótons."

(O homem, p. 177)

2.3. Ordem lógica

Na dissertação, nas explanações didáticas, na exposição em geral, é importantíssima a ordenação lógica das idéias. Pode-se iniciar o parágrafo por uma generalização, acrescentando-se-lhe fatos ou detalhes que a fundamentem (método dedutivo), ou partir dos detalhes (especificação) para chegar à conclusão (método indutivo). Se se estabelecem relações de causa e efeito, pode-se começar pela apresentação da primeira, enumerando-se depois as conseqüências, ou adotar processo inverso. Mas procure-se deixar sempre para o fim as idéias ou argumentos mais importantes. No parágrafo a seguir, a ordem lógica é evidente. Ele se inicia com uma generalização (tópico frasal), seguindo-se as especificações que a fundamentam, e termina por uma conclusão claramente enunciada, em que se amplia o sentido da declaração introdutória:

"A mocidade é essencialmente generalizadora. Os casos particulares não interessam. A análise, exigindo demora e paciência, repugna ao espírito imediatista da mocidade, que não quer apenas mas quer já. E quer em linhas gerais que tudo abranjam. Esse espírito de fácil generalização leva os moços a concluírem com facilidade e a julgarem de tudo e de todos com precipitação e vasta dose de suficiência. Tudo isso, porém, é utilíssimo para os grandes empreendimentos que exigem certa dose de temeridade para serem levados avante. A mocidade é naturalmente totalitária e as soluções parciais não lhe interessam ou pelo menos não a satisfazem."

(A. Amoroso Lima, Idade, sexo e tempo, p. 72)

Como se vê, pelo trecho citado, a ordem lógica depende em grande parte do encadeamento dos componentes da frase por meio da associação de idéias.

2.4. Partículas de transição e palavras de referência

A ordem de colocação é indispensável à coerência; mas não é suficiente. Urge cuidar também da transição entre as idéias, da conexão entre elas. Assim, a presença dos conectivos e locuções de transição se torna, na maioria das vezes, indispensável para entrosar orações, períodos e parágrafos. Tal é a importância desses elementos, que todo o sentido de uma frase, parágrafo ou página inteira deles pode depender. Dois enunciados soltos, isto é, duas orações independentes e desconexas como "Joaquim Carapuça costuma vir ao Rio" e (ele) "Ganha muito dinheiro em São Paulo" assumem configuração muito diversa, conforme seja a conexão que entre elas se estabeleça:

Joaquim Carapuça costuma vir ao Rio	quando enquanto porque se embora	ganha muito dinheiro em São Paulo (ganhe)
--	--	---

Omitam-se as expressões de transição de um parágrafo ou de uma série deles, e o sentido se desfigura:

- tivemos de ampliar as instalações do prédio.
- fomos obrigados a admitir novos professores.
- a Lei de Diretrizes e Bases tornou possível a reorganização dos currículos.
- o colégio passou por transformações radicais.
- todas as atividades prosseguiram normalmente.

As linhas pontilhadas correspondem a partículas ou expressões de transição (inclusive uma oração reduzida do infinitivo) que encadeiam de maneira coerente os cinco enunciados soltos:

Para atender ao crescente número de pedidos de matrícula, tivemos de ampliar as instalações do prédio.
Também, pela mesma razão, fomos obrigados a admitir novos professores.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases tornou possível a reorganização dos currículos.

Em virtude desses fatores, o colégio passou por transformações radicais.

Não obstante, as atividades prosseguiram normalmente.

Assim inter-relacionados pelos elementos de transição, esses cinco períodos passam a constituir um parágrafo coerente.

3. Coordenação, subordinação e ênfase

Na coordenação, por ser ela um paralelismo de funções e valores sintáticos idênticos, costumam ser mais limitados do que na subordinação os recursos estruturais disponíveis para dar a devida ênfase a determinada idéia no conjunto do período. Niveladas as orações no seu valcr, o realce que se queira atribuir ao teor de qualquer delas passa a depender, quase exclusivamente, da sua posição no período, quando não, evidentemente, de outros meios como a seleção vocabular e o apelo à linguagem figurada. Confrontem-se, à guisa de exemplo, as duas versões seguintes do mesmo pensamento:

Coordenação:

Eram três horas da madrugada de domingo; a cidade dormia tranqüilizada pela vigilância tremenda do Governo Provisório, e o Largo do Paço foi teatro de uma cena extraordinária, presenciada por poucos.

Subordinação:

"Às três horas da madrugada de domingo, enquanto a cidade dormia tranqüilizada pela vigilância tremenda do Governo Porvisório, foi o Largo do Paço teatro de uma cena extraordinária, presenciada por poucos (...)"

(de um artigo de Raul Pompéia, apud Barreto e Laet, Antol. Nacional)

No período composto por coordenação, a oração "eram três horas da madrugada de domingo", por ser a inicial e culminante do período, pode parecer que encerra a sua idéia nuclear; no entanto, expressa apenas uma circunstância de tempo, circunstância relevante, sem dúvida, mas idéia secundária em relação às demais. A mais importante, aquela da qual dependem as outras do período, está na oração final ("e o Largo do Paço foi..."). Ora, essa desigualdade de valores semânticos pode encontrar expressão mais adequada numa estrutura em que se evidencie também uma desigualdade de valores sintáticos, traço característico da subordinação. Na segunda versão, original do autor, a circunstância de tempo assume a forma de simples adjunto adverbial, termo acessório da frase, de modo que o pensamento nuclear, o mais relevante ("o Largo do Paço foi...") ressalta do conjunto, justamente por estar na oração principal.

É, portanto, através do processo de subordinação que se torna possível destacar um entre vários enunciados, evidenciando uma gradação no realce de idéias, o que dificilmente se obteria através da simples coordenação.

Texto adaptado de:

GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. 8. ed. Rio de Janeiro, FGV, 1980. p.26-7 e 256-79.

EXERCÍCIOS

I. Reduza cada grupo de frases abaixo a um só período fazendo as adaptações necessárias:

1. O presidente do Grêmio encontrou-se ontem com o Diretor. Ele apresentou ao Diretor o relatório das atividades durante o primeiro semestre.
2. O professor chegou atrasado e ainda "deu" prova de Matemática. Mas o tempo foi insuficiente. Muitos alunos não puderam responder nem à metade das questões. As notas foram baixas.
3. A casa foi construída há muito tempo. O forro e o assoalho estão em ruínas. Isso me obrigará a fazer uma reforma de grandes proporções.
4. Eu recobrei os sentidos. Estava num escaler de marinheiros. Eles remavam para a terra.
5. O Flamengo está sempre bem colocado na disputa dos campeonatos da cidade. Este ano é um dos últimos. O Bonsucesso é dos times mais fracos. Este ano está entre os primeiros.

6. A televisão afasta as pessoas da leitura. A leitura exige um esforço de reflexão e concentração. Os programas de televisão não exigem esforço de reflexão e concentração.

7. O processo de desmatamento da região já está bastante adiantado. Este processo prejudica a preservação do solo (o solo desta região é um dos mais ricos do planeta). Este processo é pernicioso a toda a bacia fluvial.

8. O engenheiro Novaes divulgou os resultados da pesquisa. Ele é chefe da Divisão de Desenvolvimento e Pesquisa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Este Instituto é ligado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A pesquisa foi efetuada por técnicos daquela Divisão. Eles escolheram para seu trabalho uma região de 55 milhões de hectares.

9. As algas marinhas são plantas aparentemente inúteis. Eram chamadas de cisco do mar pelos pescadores nordestinos. Até cinco anos atrás, elas podiam ser apanhadas nas águas rasas das praias. Hoje, já não existem mais aí.

10. A VASP desvenda, com carinho e coragem, este mundo maravilhoso da aviação. A VASP está certa de prestar, com isso, mais um serviço a todos aqueles que se interessam pelo assunto.

II. Forme períodos compostos, usando os conectivos adequados e transformando em oração principal o enunciado digno de maior realce:

1. O São Francisco é o rio da unidade nacional. Ele banha vários Estados. Depois, deságua no Atlântico.

- Idéia mais importante: O São Francisco é o rio da unidade nacional.

2. Vieira chegou ao Brasil em 1615. Ele não contava ainda oito anos de idade. Ele teve de acompanhar a família. Após a chegada, matriculou-se logo no colégio dos jesuítas.

- Idéia mais importante: Ele não contava ainda oito anos de idade.

3. A formiga nos lembra as pessoas muito previdentes. As pessoas previdentes fazem suas reservas para os dias difíceis. A formiga trabalha incessantemente durante o verão. Ela provê-se de alimentos para poder enfrentar o inverno.

- Idéia mais importante: A formiga nos lembra as pessoas muito previdentes.

4. O lobo nos lembra os poderosos sem escrúpulos. Os poderosos se servem de qualquer pretexto. O lobo provocou o inocente cordeiro. Os poderosos sem escrúpulos satisfazem sua ambição.

- Idéia mais importante: O lobo nos lembra os poderosos sem escrúpulos.

5. Os aventureiros executavam os trabalhos de defesa. Eles eram dirigidos por D. Antônio. Eles tornaram o rochedo mais inacessível. Nesse rochedo estava a casa,

- Idéia mais importante: Eles tornaram o rochedo mais inacessível.

III. Faça o que for necessário para evitar a incoerência e/ou a ambigüidade dos seguintes períodos:

1. Olhando do alto do Corcovado, a baía da Guanabara constitui um espetáculo deslumbrante.
2. Depois de esperar longo tempo, o ônibus chegou finalmente, mas vinha repleto.
3. Por me ter posto como aluno interno, meu colega pensou que meu pai me estivesse punindo por ter sido reprovado.
4. O telefone tocou ao entrar no quarto para apanhar a chave.
5. Quando criança, meu avô sempre me entretinha recordando episódios de sua infância.
6. Passando em frente ao cinema, os cartazes me chamaram a atenção.
7. Caminhando pela calçada, o caminhão derrapou e colheu o operário quando entrava na barbearia.
8. Baseando-se na análise da situação nacional, as injustiças sociais decorrem, em grande parte, da sobrevivência das estruturas arcaicas.

IV. Substitua os conectivos de transição e palavras de referência que sejam inadequados às relações de idéias que pretendem estabelecer:

1. Levantei-me às 6 horas, pois me tinha deitado às 3.30; dormi, aliás, pouco mais de três horas.
2. Não nos entendíamos, embora falássemos línguas diferentes.
3. A empregada foi despedida, posto que se tivesse negado a ir à feira em consequência da chuva.
4. Ele mora em São Paulo há mais de dez anos, ao passo que não conhece ainda o Butantã.
5. As crianças devem ser castigadas se bem que se revelem desobedientes.
6. Posso esperá-lo sem preocupação, conquanto não tenha nenhum compromisso para hoje.
7. Quando eu era criança, ganhei de meu avô um violino: de fato, eu não tinha nenhuma vocação musical.
8. O livro que o professor recomendou a leitura já está esgotado visto que foi publicado há menos de um mês.

V. Preencha as lacunas com o conectivo adequado e pontue:

1. me tivesse telefonado várias vezes, não conseguí comunicar-se comigo.....eu estava fora, de férias.
2. Ele estudou com afinco..... ao verificar que tinha sido reprovado, ficou muito abatido.
3. Em virtude das más condições da vida rural, os campos se despovoam.....as cidades se congestionam cada vez mais.
4. Ele não confessará..... o matem.
5. Aceito sua decisão.....não me pareça justa.
6. o tempo passava, mais aflitos ficávamos.
7. não me cumprimentou, acredito que não me tenha visto.....esteja zangado comigo.

8. nada mais temos a tratar, é melhor dar a reunião por encerrada.

VI. Desenvolva os tópicos apresentados a seguir construindo frases adequadas à continuação das idéias expressas:

1. Muitas pessoas que vivem em grandes cidades sonham com a vida no campo porque.....
2. As mulheres atualmente vêm conquistando um espaço cada vez maior na participação da vida social e política de muitos países; no entanto.....
3. A televisão é muitas vezes criticada por transmitir uma visão distorcida da realidade, impedindo as pessoas de conhecerem melhor o mundo em que vivem; por outro lado, não podemos esquecer que.....
4. Nenhum homem é uma ilha, pois.....
5. Para muitos, a pesquisa da energia atômica não deve ser criticada, contanto que.....
6. A luta contra o analfabetismo é urgente em países como o Brasil, caso contrário.....
7. Muitos alunos encontram grandes dificuldades em elaborar redações, porque.....
8. Educar alguém não significa apenas fazê-lo decorar fórmulas e regras, mas sim.....
9. A rebeldia e o desejo de independência de muitos jovens podem refletir-se nas roupas e na linguagem usadas por eles; todavia, esse inconformismo pode refletir-se também em outros aspectos, tais como:.....
10. Muitas pessoas propõem a pena de morte como medida para conter a violência que existe hoje nas grandes cidades; outras, porém, afirmam que.....

VII. Com base no exemplo, desenvolva as frases apresentadas a seguir colocando argumentos que apóiem as idéias expressas.

Ex: idéia central: A poluição atmosférica deve ser combatida urgentemente.

desenvolvimento: A poluição atmosférica deve ser combatida urgentemente, pois a alta concentração de elementos tóxicos coloca em risco a vida de milhares de pessoas, sobretudo daquelas que sofrem de problemas respiratórios.

1. O problema da fome no Brasil vem adquirindo proporções assustadoras.
2. O trabalho dignifica o homem, mas o homem não vive só para trabalhar.
3. Se não souber preservar a natureza, o homem estará atentando contra a própria existência.
4. O desejo de obter um diploma vem substituindo, cada vez mais, o desejo de aprender.
5. O diálogo entre pais e filhos parece estar em crise atualmente.
6. A televisão é um dos mais eficazes meios de comunicação criados pelo homem.

VIII. Leia atentamente os trechos apresentados, reconheça a idéia básica de cada um e redija conclusões adequadas.

1. A preocupação com os vestibulares que aumenta de intensidade à medida que se aproxima a época dos exames, atrapalha bastante os estudantes, pois quase sempre os impede de se dedicarem com atenção aos estudos, diminuindo sua capacidade de concentração e aprendizagem.
2. Hoje em dia, há um medo generalizado nas pessoas. Há um grande temor do futuro. E, se perguntarmos o motivo dessa inquietação, quase todos dirão que receiam uma guerra atômica. A bomba parece estar no horizonte da humanidade, tornando sombrias suas expectativas. Entretanto, não temos medo do futuro por causa das bombas; temos medo das bombas porque não temos fé no futuro, não confiamos mais na capacidade de decisão das pessoas.
3. Muitas pessoas consideram hoje a leitura menos necessária do que em outros tempos. Afirmam que o surgimento da televisão tornou dispensável o hábito da leitura de livros e jornais, pois, além da informação instantânea, o telespectador "vê" os fatos, podendo julgá-los por si mesmo.

IX. Leia com atenção os parágrafos dados a seguir e: a) assinale o tópico frasal; b) identifique os argumentos de apoio usados pelo autor; c) sintetize-os; d) dê-lhes um título sugerido pelo seu conteúdo.

1. "O brasileiro de hoje tem consciência da sua terra e sabe quanto é digna dela a sua gente. Como já tive ocasião de assinalar, nenhuma nação nas condições geográficas em que vivemos realizou obra que se compare à nossa. Corra-se o planisfério e procure-se à altura de Pernambuco, isto é, no Congo, nas Índias Neerlandesas ou na Nova Guiné, alguma coisa igual pela cultura, pelo progresso, a Pernambuco; à altura de São Paulo, isto é, no sudoeste africano, em Madagascar ou na Nova Caledônia, uma réplica, sequer parecida de São Paulo."

(Gilberto Amado, Três livros, p.335)

2. "... a arte é mais fiel que a religião. Esta guarda dos fatos o que eles têm de falso, e se faz idolatria. A arte mantém-se mais perto da origem, mais perto do espírito, da tradição. Fala a religião de Júpiter, a arte, de Prometeu. Dobra-se a religião aos instintos, aos erros, às paixões de cada cidade e de cada indivíduo. A arte conserva-se mais universal. A religião diverte o pagão com faunos e sátiros. Mantém-se a arte como que a parte, menos infiel à dor antiga e à antiga esperança da humanidade."

(Jackson de Figueiredo, in Nossos clássicos, p.92)

3. "Para a criança, a célula familiar é um microcosmo, verdadeiro sistema ecológico. Quando os diversos elementos desse ambiente estão em harmonia, a criança se desenvolve de modo equilibrado e completo. Mas se, ao contrário, o sistema é abalado pela não-satisfação das necessidades fundamentais, a criança sofre as conseqüências desastrosas desse abalo e muitas vezes de modo irreparável. As possibilidades de desenvolvimento se reduzem e a criança se torna presa fácil de doenças e até de morte prematura"

(Fernando M. Barros)

4. "O mundo em que vivemos não nos dá muitas razões para otimismo. As vultosas somas gastas com armas poderiam e deveriam destinar-se ao desenvolvimento e à satisfação das necessidades prementes do Terceiro Mundo. Mas a corrida armamentista continua; mais de meio milhão dos melhores cientistas de todo o mundo dedicam-se ao aperfeiçoamento de armas cada vez mais sofisticadas, e mais de 70% das pesquisas realizadas atualmente são de índole militar. Salta aos olhos de todos o esbanjamento de recursos que essas atividades implicam, mas é preciso lembrar que elas representam lucros substanciais para certas pessoas e organizações."

(M. Huq)

X. Você tem, a seguir, alguns parágrafos dissertativos. Sua tarefa é elaborar uma paráfrase de cada um, isto é, redigi-los de outra forma mantendo seu conteúdo básico.

1. "Em todo o mundo, as plantas medicinais voltam a suscitar grande interesse. Preocupado com os excessos das civilizações industriais e com as ameaças que esses excessos trazem à saúde física e mental, um número cada vez maior de pessoas recorre a diferentes tipos de medicinas naturais, principalmente às plantas medicinais, num movimento de reconciliação com a natureza."

(Jean-Marie Pelt)

2. "O cérebro não é atributo exclusivo do homem; até nas formas mais primitivas de vida animal encontra-se um órgão semelhante a ele. Mas foi no homem que o cérebro se desenvolveu ao ponto de permitir a linguagem, esse dom da evolução graças ao qual podemos comunicar o que aprendemos e transmitir de geração a geração nossa experiência e nossa memória coletiva."

(H. Brabyn)

3. "Adequadamente utilizados, os recentes progressos da tecnologia da comunicação abrem grandes perspectivas para a educação. A 'escola paralela' representada pelos programas educativos de rádio e televisão pode chegar às aldeias e habitações mais remotas, pondo fim a séculos de penúria em matéria de educação."

(O Correio da Unesco)

4. "Se a mulher não participa nada, ou muito pouco, da vida social, isto não é devido a uma razão biológica ou psicológica inerente a seu sexo, mas sim a razões sociais que criaram obstáculos à sua participação até agora. A revolta que atualmente anima as mulheres é precisamente uma reação contra esta situação criada pela 'sociedade dos homens adultos'."

(Hernan S. Martin)

Apostila 2

A ESTRUTURA DO PARÁGRAFO

1. A DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO

Se pretendemos escrever sobre A cidade do Rio de Janeiro, muitas idéias poderão aparecer. Antes de começar a escrever, é preciso delimitar o assunto "Rio de Janeiro: cidade".

Observe como o autor do texto abaixo escreve:

"O Rio é simplesmente pródigo em parques, aqui se encontrando os mais diversos, nos mais variados estilos e tamanhos. O Parque do Flamengo, por exemplo, é muito extenso. Começa no Aeroporto Santos Dumont e termina na praia de Botafogo. Tem uma área total de 1 milhão e 200 mil metros quadrados, grande parte dos quais conquistados ao mar, com terra do desmorte do morro de Santo Antônio. Como atrações, quatro lagos de água doce, com plantas aquáticas, uma vegetação tropicalizada, campo de provas de aeromodelos, vários campos para a prática de pelada, sem contar o Museu de Arte Moderna e o Monumento aos Mortos da II Grande Guerra. O parque Lage, na Gávea, tem uma represa, jardins, florestas, um antigo calabouço onde eram presos os escravos, lagos, cavernas e um labirinto que lembra uma catacumba romana. Além de playground para crianças. Bastante concorrido também é Quinta da Boa Vista, um monumental parque que fica no bairro de São Cristovão, onde você pode visitar o antigo Palácio de São Cristovão (onde moravam os imperadores brasileiros) e onde hoje funciona o Museu Nacional, o Horto Botânico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Jardim Zoológico e o Museu da Fauna. Faz parte da Quinta da Boa Vista e ocupa uma área de 90 mil metros quadrados. A coleção de animais é a mais variada possível, com cerca de 2 mil espécies de todas as procedências do globo. A coleção de pássaros (mais de 1 mil exemplares) é valiosíssima, pela raridade de alguns exemplares. Impressionante, mesmo, é o Parque Nacional da Tijuca, localizado entre os bairros de Laranjeiras, Cosme Velho, Santa Teresa, Rio Comprido, Andaraí, Tijuca, São Conrado, Gávea e Jardim Botânico. Compreende uma área de mais de 5 milhões de metros quadrados, dos quais a Floresta da Tijuca ocupa uma pequena parte e pode ser visitada de carro, em boas estradas asfaltadas. No alto da Boa Vista, você verá a cascatinha Taunay, a gruta Paulo e Virgínia, o Lago das Fadas, a capela Mayrink, a Vista Chinesa, a Mesa do Imperador. E tem espaço de sobra, em meio a uma vegetação abundante, para agradáveis horas de ócio. Ou piqueniques. E nas Furnas da Tijuca - um intrincado labirinto de enormes pedras superpostas dá a impressão de ter sido esculpido em tempo imemoriais."

(Da publicação O seu roteiro e passeios, nº 5, Rio)

O autor escreve impondo uma ordem ao assunto. Esta ordem só é possível se é feita a delimitação do assunto:

- A cidade do Rio de Janeiro
- Parques do Rio de Janeiro: o Parque do Flamengo, o Parque Lage, o Parque da Quinta da Boa Vista, o Parque Nacional da Tijuca.

Um mesmo assunto pode ser delimitado de diferentes maneiras. Cabe a quem vai escrever optar por uma entre as várias possibilidades de delimitação do assunto. Essa opção deve ser feita com base nos conhecimentos, experiências e interesses de quem vai escrever: não se pode escrever bem sobre um tema que não se conhece bem, de que não se tem experiência ou pelo qual não se tem interesse.

2. A FIXAÇÃO DO OBJETIVO

Delimitado o assunto, torna-se fácil fixar o objetivo que deve orientar o que será escrito. A fixação do objetivo facilita a seleção das idéias e sua ordenação. Determinar para quê se vai escrever sobre determinado assunto, com que finalidade, para atingir quais objetivos, é uma etapa indispensável no planejamento do ato de escrever.

O autor do texto sobre os parques do Rio de Janeiro orientou-se, ao escrever, por um objetivo, selecionado entre diversos: caracterizar os parques quanto à sua dimensão e estilo. É esse objetivo, escolhido pelo autor, que vai dar direção ao assunto, que vai determinar a seleção de idéias. Todo o texto se desenvolve em função do objetivo acima citado. Se outro fosse o objetivo, outro seria, evidentemente, o texto.

Assim, não basta delimitar o assunto; a delimitação, por si só, não garante uma direção para quem vai escrever. Fixar o objetivo para orientar o que se vai escrever sobre um assunto delimitado é selecionar a linha de pensamento que estará presente em todo o texto, o que é um recurso indispensável para a coerência.

3. A FORMULAÇÃO DA FRASE-NÚCLEO: INTRODUÇÃO

Depois que o assunto foi delimitado, depois que o objetivo que deverá orientar o parágrafo foi especificado, pode-se começar a escrever. É importante redigir, em primeiro lugar, uma ou mais frases que traduzem o objetivo escolhido. Essa ou essas frases iniciais do parágrafo são o que se pode chamar de frase-núcleo.

No parágrafo a respeito dos parques do Rio de Janeiro, o autor introduziu o assunto da seguinte maneira:

"O Rio é simplesmente pródigo em parques, aqui se encontrando os mais diversos, nos mais variados estilos e tamanhos."

Como já foi dito, a frase-núcleo freqüentemente abre o texto. Introduce o assunto no texto. É uma oração, ou conjunto de orações, que apresenta um quadro geral daquilo que será desenvolvido. Mas como se explica a função ou o papel da frase-núcleo? Seu papel ou função é manter o parágrafo nos limites do objetivo fixado, isto é, servir de instrumento para garantir que, ao escrever, a pessoa não se afastará do objetivo fixado e, ao mesmo tempo, ela é importante para orientar aquele que vai ler a redação, pois indica ao leitor como foi delimitado o assunto e que objetivo dirige seu desenvolvimento.

Concluindo: delimitado o assunto sobre o qual se deve escrever, fixado o objetivo que orientará o que se vai escrever, é necessário criar uma frase-núcleo que, ao mesmo tempo, expresse o objetivo e desperte o interesse do leitor pelo texto.

4. A FORMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA CONCLUSÃO

O desdobramento da frase-núcleo constitui o desenvolvimento do parágrafo. A frase-núcleo, por sua vez, constitui a introdução do parágrafo. O desenvolvimento pressupõe a seleção dos aspectos que explicitarão a frase-núcleo e a ordenação desses aspectos num plano.

Na conclusão, o autor reorganiza resumidamente os diversos aspectos da fase de desenvolvimento em uma frase final, que fecha o texto. Trata-se, portanto, de uma reapresentação sucinta ou geral do objetivo proposto na fase de introdução (frase-núcleo) e dos aspectos ou detalhes particulares explicitados na fase do desenvolvimento.

No texto abaixo, o autor escreve orientando-se pelas três fases (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão):

"Como a imigração portuguesa era predominantemente masculina, prosseguiu a livre mestiçagem mameluca que a princípio foi, naturalmente a única. Em 1548, por exemplo, a população de São Vicente compunha-se de 600 brancos e 3000 escravos índios. Com o tempo, proibida a escravidão do índio e praticada a do negro, este passou a ter o mais importante papel dentro da grande miscigenação brasileira. Esses três grupos étnicos, formaram a maioria das populações brasileiras."

(F. M. Salzano e N. F. Maia, Populações Brasileiras).

Em síntese: ao escrever sobre determinado assunto, escrevemos para atingir um objetivo, que deve estar presente em todo o texto: nas fases de introdução, desenvolvimento e conclusão, permitindo que se construa uma unidade de composição escrita - uma unidade organizada de forma articulada, ou integrada. Esta unidade é organizada de forma que os seus elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão comportem-se como se fossem elos de uma corrente: cada unidade ou cada peça depende das demais. A esta unidade de composição escrita a respeito de um assunto particular, produzida para atingir um

objetivo, e estruturada por um conjunto de orações de introdução, desenvolvimento e conclusão, dá-se o nome de parágrafo.

Texto adaptado de:

SOARES, Magda B. & CAMPOS, Edson N. Técnica de redação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1978. p. 45-84.

EXERCÍCIOS

1. Determine por qual delimitação do assunto optou o autor nos parágrafos abaixo.

a) "A tensão do futebol é igual à tensão da vida, compostas, ambas, pela insegurança de um resultado positivo, pelos riscos e pela incerteza. Na vida, como no futebol, nada é definitivo: estamos sempre transitando entre vitórias e derrotas. O futebol constitui, portanto, perfeito paralelo com a vida do homem e em especial com a vida em sociedade, pois é um jogo que estimula a cooperação em grupo como fator decisivo para a vitória: 'No esporte e na vida, a integração é a vitória', como salientava um slogan propagandista do Governo do Presidente Médici."

(Maria do Carmo L. O. Fernandes, Futebol - fenômeno

lingüístico)

b) "No começo, as fantasias eram luxuosas, bem cuidadas, ricamente elaboradas. E as de toureiros, piratas, ciganas, odaliscas, pierrôs, havaianas, tiroleses, palhaços, colombinas ganhavam as preferências de homens, mulheres e crianças. Mas a inflação foi aumentando e, com ela, as fantasias escassearam, porque ficaram dispendiosas, já não convinham ao grande público. Hoje, elas se limitam a casos isolados, nas ruas e nos salões. Nestes, um maiô, um biquíni, uma toalha, um pareô, até mesmo quase roupa nenhuma passam por fantasias. Principalmente quando se trata de mulheres. Mas há também as de luxo e originalidade, premiadas em concorridos concursos. Os prêmios são em geral valiosos, mas, quase sempre, os concorrentes vão mais para se exibirem, para curtirem os concursos, do que mesmo para ganharem prêmios que, muitas vezes, são inferiores aos gastos de cada peça. Nas ruas, as fantasias são as mais estranhas, as mais extravagantes, as mais irreverentes, e é comum verem-se homens vestidos de mulheres. E vice-versa. Afinal, carnaval é isso aí: imaginação, alegria, descontração, fantasias!"

(Da revista Rio: Carnaval e Samba)

c) "Jornal, revista, cinema, rádio e televisão são meios de comunicação de massa. Em virtude dos recentes aperfeiçoamentos técnicos na produção de livros e da expansão do consumo destes, parece ser legítima a inclusão do livro moderno de grande tiragem nesta categoria. As histórias em quadrinhos constituem, também, um item à parte, ao ver dos estudiosos, pois, apesar de apresentadas em jornais e revistas ou sob a forma de livros, têm numerosas características que as singularizam. São sete, portanto, os meios de comunicação de massa usualmente reconhecidos como tais, na literatura especializada. Divididos em meios impressos e meios não-impressos (ou audiovisuais), jornal,

revista, livro e quadrinho constituem o primeiro grupo, e cinema, rádio, e televisão, o segundo. Outro tipo de distinção contrasta, nos meios de comunicação de massa, o predomínio da imagem com o predomínio da palavra. Neste caso, os quadrinhos formam com o cinema e a televisão os meios icônicos ou pictoriais, enquanto o jornal, a revista, o rádio e o livro compõem o grupo de meios predominantemente verbais."

(Samuel Pfromm Neto, Comunicação de Massa)

2. Escreva, para cada assunto, com a delimitação para ele proposta, um período que poderia aparecer num parágrafo orientado pelo objetivo apresentado.

- a) ASSUNTO: Esportes
DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: A prática de esportes
OBJETIVO: Apontar as vantagens da prática de esportes.
- b) ASSUNTO: Meios de comunicação de massa
DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: O rádio e a televisão
OBJETIVO: Comparar o rádio com a televisão.
- c) ASSUNTO: Juventude
DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: Características da juventude atual.
OBJETIVO: Apresentar argumentos em favor da juventude atual.
- d) ASSUNTO: Imprensa
DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: Papel da imprensa no mundo de hoje.
OBJETIVO: Mostrar a responsabilidade da imprensa no mundo de hoje.

3. Complete o quadro abaixo, sugerindo uma delimitação para cada assunto proposto e um objetivo que poderia orientar a redação de um parágrafo sobre cada assunto, tal como foi delimitado.

<u>ASSUNTO</u>	<u>DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO</u>	<u>OBJETIVO</u>
Progresso		
Jornal		
Vida moderna		
Analfabetismo		

4. Leia com atenção os três parágrafos abaixo. Indique em relação a cada um: qual é o assunto, qual é a delimitação dada ao assunto, que objetivo orienta a redação, qual é a frase-núcleo.

a) "Apesar de cercado por todos os revezes característicos do sertão nordestino, o pescador tem uma situação bem diferente da do homem que vive da agropecuária. Este tem o rendimento do seu trabalho condicionado quase sempre à ocorrência de um bom inverno, que nem sempre acontece, ao passo que aquele encontra nas reservas hídricas a solução para a maioria dos seus problemas."

(Do folheto Os amplos caminhos da pesca, publicado pelo DNOCS)

b) "A tevê, apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece uma reprodução fiel da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: 1)

do realizador, que controla e seleciona as imagens num monitor; 2) do produtor, que poderá efetuar cortes arbitrários; 3) do cameraman, que seleciona os ângulos de filmagem; finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo da transmissão. Por outro lado, alternando-se sempre os closes (apenas o rosto de um personagem no vídeo, por exemplo) com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão); a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher o essencial ou o accidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa forma, o veículo impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real."

(Muniz Sodré, A comunicação do grotesco)

c) "A comicidade é o riso provocado sem a participação criativa e intencional do homem. O cômico acontece, é imprevisível. Inegavelmente ele está sempre ligado ao homem e ao seu comportamento. Um macaco é cômico, é engraçado, na medida em que seus gestos, suas caretas, seu comportamento fazem lembrar o homem. Qualquer animal terá uma reação engraçada na medida em que esta reação faça lembrar uma reação humana. A cara do bulldog é engraçada quando lembra a cara de um velho inglês. Não há nada cômico fora do humano."

(Ziraldo, in Revista de Cultura Vozes, de abril de 1970)

5. Redija uma frase-núcleo para cada parágrafo, de acordo com a delimitação do assunto e o objetivo propostos.

a) "O interesse por personagens de aventuras e super-heróis, entre os adolescentes do sexo masculino, diminui, à medida que suas idades cronológicas aumentam. Os adolescentes masculinos, de 14 a 17 anos, concentram mais suas preferências em personagens humorísticos."

(Zilda A. Anselmo, Histórias em quadrinhos)

ASSUNTO: Histórias em quadrinhos.

DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: Personagens das histórias em quadrinhos.

OBJETIVO: Analisar as atitudes dos adolescentes em relação aos personagens das histórias em quadrinhos.

b) "As demais técnicas de comunicação de massa dirigem-se ao público em geral e, dentro dele, a cada indivíduo. A televisão, porém, introduz-se no seio da família. Integra-se nesta. Passa a fazer parte dos rituais familiares. Em outros termos, a informação do mundo exterior é recebida como surgindo no interior do grupo primário. Daí seu papel privilegiado, sua aceitação."

(Monique Augras, Opinião pública - teoria e pesquisa)

ASSUNTO: A televisão.

DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO: Causas da preferência popular pela televisão.

OBJETIVO: Explicar o papel privilegiado da televisão entre os meios de comunicação de massa.

Apostila 3

TEXTO DISSERTATIVO

PLANO/DISPOSIÇÃO/REALIZAÇÃO

O encadeamento de idéias, na busca de um tratamento lógico do tema, é característico do texto dissertativo. A clareza, a coerência, a concisão e a precisão tornam-se assim as qualidades básicas de um texto dissertativo. São características que devemos encontrar nos períodos, nos parágrafos, nas partes e no texto como um todo. Referem-se à escolha, disposição e organização dos elementos num todo, em torno de idéia(s) central(is).

Se a ligação

- a) entre as orações e entre os períodos na organização dos parágrafos,
 - b) entre parágrafos na organização das partes,
 - c) entre as partes na constituição do texto
- for bem feita, diremos que o texto é coerente, e, por conseguinte, tende para a clareza. A escolha de termos justos, adequados, bem como a economia de expressão (evitando repetições inúteis, adjetivação abundante, abuso de subordinação, a expressão do óbvio), que constituem a precisão e a concisão, também fazem o texto tender para a clareza. Esta consiste na veiculação nítida das idéias, na facilidade de compreensão do leitor.

COMO COMPORTA-SE?

Não há receita (ou um método, ou uma técnica) que seja recurso infalível na produção de textos dissertativos. Apresentamos, então, sugestões de atividades que podem ajudar na criação de mensagens dissertativas:

Imagine um redator que tenha de fazer um texto sobre o menor abandonado.

Como ele pode comportar-se?

Anota suas idéias sobre o assunto.

Se suas idéias são poucas, pode pesquisar sobre o assunto: buscar dados estatísticos, testemunhos, definições, etc.

Ao fim dessa pesquisa, terá muitas outras idéias. Poderá anotá-las.

Deve delimitar bem seu objetivo: qual é a tese ou o ponto de vista que quer expor ou defender? De que ângulo, de que perspectiva quer tratar o assunto? Respondendo a essas perguntas, estará definindo o tema de seu texto. Pode resumir o que pretende:

O que quero dizer sobre o menor abandonado pode ser resumido na frase:.....

Ele tem uma lista de idéias anotadas: destas idéias pode destacar a(s) mais importante(s), i. é, aquelas que estão estreitamente ligadas ao tema que escolheu. Serão as idéias centrais (ou nucleares, ou básicas). Outras idéias ele tem sobre o assunto: verificará se pode valer-se delas para justificar, ilustrar, comprovar, realçar a(s) idéia(s) básica(s). Serão as idéias de apoio (ou secundárias, ou delimitadoras, ou subordinadas). Fazendo isso, ele está organizando o conteúdo de seu texto. Ele deve lembrar-se de que pode valer-se de muitos recursos, no trabalho de organização de seu texto: analogia, oposição ou contraste, testemunhos, definições, ilustrações, decomposição, etc. Ao escolher algum(ns) desses recursos, certamente terá novas idéias.

O redator dispõe, então, de um conteúdo. Esse conteúdo busca uma expressão, para tornar-se texto. Ele deverá estudar agora um plano para seu trabalho. Qual será a disposição de suas idéias nesse plano?

Um texto dissertativo - o redator sabe - pode ter um plano definido em três grandes linhas: INTRODUÇÃO-DESENVOLVIMENTO- CONCLUSÃO.

COMO INTRODUIR UM TEXTO DISSERTATIVO

Na INTRODUÇÃO de um texto dissertativo, o redator pode valer-se de uma frase, de um parágrafo ou mesmo de mais de um parágrafo. O essencial é que a introdução:

- a) desperte o interesse do leitor,
- b) indique ou sugira o tema que será desenvolvido,
- c) conduza o leitor ao desenvolvimento do tema.

Há vários tipos de INTRODUÇÃO. Alguns redatores colocam imediatamente a idéia básica e vão direto a seu desenvolvimento. Outros apresentam algum material importante para o desenvolvimento, definindo termos, situando o problema ou mesmo apresentando algum relato ou pensamento importante no desenvolvimento do tema. Outros fazem perguntas que serão respondidas na extensão do texto. Outros, ainda, chegam a apresentar o plano de tratamento do tema.

O importante é que a introdução apresente - implícita ou explicitamente - a idéia central do texto e transição para a segunda parte, o DESENVOLVIMENTO.

COMO DESENVOLVER UM TEXTO DISSERTATIVO

Também no DESENVOLVIMENTO do seu tema, o redator deverá estar atento ao leitor. Este deverá, no que concerne à significação, à semântica, ao conteúdo:

- a) identificar facilmente a(s) idéia(s) básica(s),
- b) identificar facilmente as idéias que explicitam, que fundamentam, que apóiam as idéias básicas,

c) perceber facilmente as relações entre as idéias, na tecedura do texto.

No que se refere à organização, à síntese, à expressão, o leitor deverá encontrar:

- a) orações sintaticamente bem formadas,
- b) orações adequadamente relacionadas na composição dos períodos,
- c) períodos claramente relacionados na constituição dos parágrafos,
- d) parágrafos coerentemente relacionados no plano do DESENVOLVIMENTO.

Assim, o redator deverá ter sempre em mente a formulação de sua tese, de seu ponto de vista, procurando os meios adequados para desenvolver suas idéias básicas. Deverá pensar nos esquemas estruturais que vai adotar (síntese-análise-síntese, por exemplo), nos recursos de que vai se valer. Deverá ligar adequadamente as informações que apresenta. Seu leitor deverá estar sempre atento à(s) idéia(s) central(is). O DESENVOLVIMENTO deverá decorrer da INTRODUÇÃO e deverá preparar a CONCLUSÃO.

No trabalho de relacionar orações nos períodos, períodos nos parágrafos, parágrafos nas partes e partes no todo do texto, o redator tem, nas palavras das classes relacionais (preposições e conjunções), em morfemas gramaticais (pronomes adjetivos e advérbios) e em outras palavras de referência, excelente instrumento. O rigor dessas ligações vai determinar, por exemplo, a distribuição das informações nos parágrafos.

COMO CONCLUIR UM TEXTO DISSERTATIVO

Na CONCLUSÃO de um texto dissertativo, o redator poderá valer-se de uma frase, de um parágrafo e mesmo de mais de um parágrafo. A conclusão deverá decorrer logicamente do DESENVOLVIMENTO, ser significativa dentro do texto (i.é, não deve ser dispensável). O redator deverá deixar no leitor a impressão de que disse tudo o que tinha para dizer, e mais, que disse tudo o que queria dizer.

Há muitas maneiras de concluir um texto. O redator poderá, por exemplo:

- a) retomar a idéia central, apresentando-a de maneira significativa em outras palavras,
- b) sumariar os pontos essenciais desenvolvidos nos parágrafos da 2a. parte,
- c) enfatizar o significado de alguns pontos de vista do texto,
- d) fechar o texto com uma história, uma citação que enfatize seus propósitos,
- e) formular perguntas, deixando o tema em aberto para outras considerações, etc.

EXERCÍCIO

Faça uma análise da seguinte dissertação feita por um estudante de 2º grau:

EDUCAÇÃO - UM DOS PROBLEMAS DE NOSSA NAÇÃO

A educação tornou-se hoje sério problema para nossa nação já que contribui para seu desenvolvimento e progresso, sendo assim indispensável.

Existem movimentos que visam a resolver o problema, pelo menos em parte, ensinando aquilo que é fundamental: ler e escrever. Mas o saber é como uma montanha difícil de ser escalada. Muitos querem estudar, mas não dispõem de recursos para isso. Outros, talvez por falta de incentivo, não conseguem muita coisa. Muitos entram na escola, mas desistem antes mesmo de concluírem o primeiro grau, faltando-lhes vontade. Por outro lado, aqueles que detêm o poder da nação deveriam aplicar mais para a educação, criando mais escolas, primárias e superiores, oferecendo assim oportunidade a muitos que querem estudar, mas não o conseguem por terem de vencer concorrências.

Contudo, apesar de todas as adversidades e dificuldades encontradas, o importante é não desistir, é persistir, mas infelizmente nem todos pensam dessa maneira, mesmo depois de conscientizados de que é necessário estudar.

Ref.: STARLING, J. N. et alii. Língua portuguesa - teoria e prática. Belo Horizonte, Vigília, 1978. V. 3. p. 100-8.

Apostila 4

FORMAS DE ORDENAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA REDAÇÃO

1. ORDENAÇÃO POR TEMPO E ESPAÇO

1.1 - ORDENAÇÃO POR TEMPO E ESPAÇO SIMULTANEAMENTE

Exemplo: "A dita Era da Televisão é, relativamente, nova. Embora os princípios técnicos de base sobre os quais repousa a transmissão televisual já estivessem em experimentação entre 1908 e 1914 nos Estados Unidos, no decorrer de pesquisas sobre a amplificação eletrônica, somente na década de vinte chegou-se ao tubo catódico, principal peça do aparelho de tevê. Após várias experiências por sociedades eletrônicas, tiveram início, em 1939, as transmissões regulares entre Nova Iorque e Chicago - mas quase não havia aparelhos particulares. A guerra impôs um hiato às experiências. A ascensão vertiginosa do novo veículo deu-se após 1945. No Brasil, a despeito de algumas experiências pioneiras de laboratório (Roquete Pinto chegou a interessar-se pela transmissão da imagem), a tevê só foi mesmo implantada em setembro de 1950, com a inauguração do canal 3 (TV TUPI), por Assis Chateaubriand. Nesse mesmo ano, nos Estados Unidos, já havia cerca de cem estações servindo a doze milhões de aparelhos. Existem hoje 44 canais em funcionamento, em todo o território brasileiro, e perto de 4 milhões de aparelhos receptores."

(Muniz Sodré, A comunicação do grotesco)

1.2 - ORDENAÇÃO POR ESPAÇO

Exemplo: "O povoamento do sul do Brasil processou-se de dois modos diferentes: no litoral, pela vinda de colonos açorianos, que chegavam com algumas ferramentas, sementes, um pouco de dinheiro; no interior, pela chegada de famílias paulistas, que seguiam os caminhos do altiplano. O duplo aspecto do povoamento dará lugar a dois tipos de sociedade e dois tipos de economia".

(Roger Bastide, Brasil: terra de contrastes)

1.3 - ORDENAÇÃO POR TEMPO

Exemplo: "Há secas que ficaram famosas: a de 1790 - 1793, conhecida como "Grande Seca"; a de 1824-1825, acompanhada de uma epidemia de varíola; e principalmente a de 1877-1879, com 5780 mortos, 125000 expatriados, dos quais alguns foram obrigados a comer cadáveres pelo caminho para também não morrerem de fome - seca que acarretou a perda de 130000 cabeças de gado; a de 1915, com 30000 mortos, 42000 imigrantes e o desaparecimento de 68000 bois, mais de dois milhões de cabras e carneiros, 112000 burros e 211000 cavalos. Mais perto de nós houve ainda as de 1932 e de 1952-1953. Longos rosários de sofrimentos que explicam por que o vaqueiro vive no temor constante da cólera divina, que se abate impiedosa sobre a terra." (Idem)

2. ORDENAÇÃO POR ENUMERAÇÃO

Exemplo: "Quatro funções básicas têm sido convencionalmente atribuídas aos meios de comunicação de massa: informar, divertir, persuadir e ensinar. A primeira diz respeito à difusão de notícias, relatos, comentários, etc., sobre a realidade, acompanhada, ou não, de interpretações ou explicações. A segunda função atende à procura de distração, de evasão, de divertimento, por parte do público. Uma terceira função é persuadir o indivíduo - convencê-lo a adquirir certo produto, a votar em certo candidato, a se comportar de acordo com os desejos de um anunciante. A quarta função - ensinar - é realizada de modo indireto ou direto, intencional ou não, por meio de material que contribui para a formação do indivíduo ou para ampliar seu acervo de conhecimentos, planos, destrezas etc."

(Samuel Pfromm Netto, Comunicação de massa)

3. ORDENAÇÃO POR CONTRASTE

Exemplo: "Não se pode imaginar contraste mais violento do que o existente entre as duas regiões. De um lado, a terra escura, pegajosa, úmida, cavada de sulcos ou embebida de água, com árvores frutíferas, mangueiras, laranjeiras, canaviais, rios límosos. De outro lado, um caos de pedras cinzentas cravadas em desordem no chão de argila, rachado pelo sol, e vastas extensões de areia ardente. No litoral, a riqueza da vegetação exuberante, de um verde quase negro, com raízes mergulhadas nos pântanos e o cimo muitas vezes coroado de brumas matinais - plantas que arrebatam de seiva, de mel, de perfumes. No sertão, a caatinga, como lhe chamavam os índios, com uma vegetação de cactos, de moitas espinhosas, de ervas raquíticas, amarelas, calcinadas, de árvores esqueléticas com folhas raivosamente eriçadas, transformadas em espinhos ou arestas, de árvores ventrudas que são como odres para reter sob a casca rugosa a maior quantidade possível da mesquinha água da chuva. À paisagem voluptuosa de cana-de-açúcar, em que tudo é tentação de vadiar, de dormir, de sonhar, de amar, opõe-se esta paisagem dura, angulosa, trágica."

(Roger Bastide, Brasil: terra de contrastes)

4. ORDENAÇÃO POR CAUSA E CONSEQÜÊNCIA

4.1 - ORDENAÇÃO POR CAUSA E CONSEQÜÊNCIA SIMULTANEAMENTE.

Exemplo: "Quando a imprensa se converte, efetivamente, num autêntico veículo de comunicação de massa nas áreas urbanas surgem o rádio e a televisão, como conseqüência do progresso eletrônico, e rapidamente incorporam-se à estrutura da sociedade de consumo massivo. O rádio e a TV surgiram com maiores condições para levar mensagens às grandes massas, porque traziam uma característica intrínseca - a oralidade - ampliando o acesso pontencial a todos os indivíduos, independentemente dos níveis de alfabetização e educação. Grandes parcelas da massa populacional, no mundo inteiro, sobretudo nas áreas rurais, que se conservavam

marginalizadas da cultura, em virtude das características elitizantes da imprensa, passaram a receber informações orais e audiovisuais, respectivamente, através do rádio e da TV. Isso abalou, profundamente, as bases da própria cultura alfabética, linear, criando-se novos padrões culturais".

(José Marques de Melo, Comunicação, opinião, desenvolvimento)

4.2. ORDENAÇÃO POR CAUSA

Exemplo: "É comum encontrar-se na imprensa brasileira elevado número de vocábulos ingleses, alemães, espanhóis, russos, latinos e franceses. As causas da freqüência desses vocábulos nas diversas seções do jornal são as mais variadas possíveis. Dentre elas, Zdenek Hampjs cita a falta do termo vernáculo, o seu desconhecimento por parte do jornalista, a tendência ao esnobismo ou, ainda, a tentativa de imprimir cor local, ou seja, o ambiente típico do país a que a notícia se refere."

(Maria do Carmo L. de Oliveira Fernandez, Futebol fenômeno lingüístico).

4.3. ORDENAÇÃO POR CONSEQÜÊNCIA

Exemplo: "As conseqüências da industrialização não foram significativas apenas para a vida econômica brasileira. Refletiram-se também sobre a fisionomia sócio-cultural das regiões atingidas. A formação do operariado, cada vez mais numeroso, o crescimento e o fortalecimento da classe média e o aparecimento de uma burguesia industrial que veio ocupar, no cenário político-social do país, um lugar proeminente, substituindo muitas vezes a velha aristocracia rural - eis algumas das conseqüências sociais da industrialização."

(Maria José Werebe, Grandezas e misérias do ensino no Brasil)

5. ORDENAÇÃO POR EXPLICITAÇÃO

5.1 - DEFINIÇÃO

Exemplo: "O processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras pode-se chamar de *processo simbólico*. Quando quer que dois ou mais seres humanos possam comunicar-se entre si, eles poderão, mediante acordo, fazer qualquer coisa representar qualquer outra coisa, isto é, criar *símbolos*. Não é só isto, mas ainda podemos ir mais longe, criando símbolos que representem outros símbolos. Esta liberdade para criar símbolos de *qualquer* valor determinado e *criar símbolos que representem símbolos* é essencial àquilo que denominamos *processo simbólico*".

(Adaptado do livro: A linguagem no pensamento e na ação, de S. I. Hayakawa)

5.2 - EXEMPLIFICAÇÃO

Exemplo: "Para onde quer que nos voltemos, aí vemos o processo simbólico se processando. Plumos no chapéu ou divisas na manga

podem representar liderança militar; conchas de marisco, braceletes de bronze ou pedaços de papel podem representar riqueza; dois paus cruzados podem representar um grupo de crenças religiosas; botões, dentes de alce, fitas, o corte de cabelo ou o estilo de tatuagem podem representar afiliações sociais. O processo simbólico permeia a vida humana desde o nível mais primitivo até o mais civilizado. Guerreiros, pajés, policiais, porteiros, mensageiros do telégrafo, cardeais e reis - todos usam a indumentária simbólica dos cargos que exercem. Os selvagens colecionam couros cabeludos de inimigos, os estudantes colecionam chaves de afiliação a sociedade honorárias para simbolizar suas vitórias nos campos respectivos. Poucas são as coisas que os homens fazem, ou querem fazer, que possuem, ou querem possuir, que não tenham, além do seu valor mecânico ou biológico, o seu valor simbólico."

(S. I. Hayakawa, A linguagem no pensamento e na ação)

5.3 - ANALOGIA

Exemplo: "O processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras pode-se chamar de *processo simbólico*. Tal como um mapa representa um território, assim o processo simbólico representa a realidade. E tal como um mapa deve estar em relação com o território que representa, assim o processo simbólico deve estar em relação com a realidade. Por mais belo que seja um mapa, de nada servirá ao viajante se não mostrar exatamente a relação dos lugares entre si e a estrutura dos território. Da mesma forma, o processo simbólico de nada servirá ao homem se não for uma representação da realidade que substitui."

(Adaptado do livro: A linguagem no pensamento e na ação, de S. I. Hajakawa)

Ref.: SOARES, Magda B. & CAMPOS, Edson N. Técnica de redação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1978. p. 88-167.

Apostila 5ANÁLISE DE ARGUMENTOS

1. "Antigamente as pessoas eram mais saudáveis."
2. "O ensino fundamental no Brasil é muito deficiente, porque este ano, só no Rio de Janeiro, foram reprovados 3000 candidatos às escolas superiores."
3. "Brasileiro tem 'índole pacífica', é cordial, tranqüilo, não-violento."
4. "O problema do menor abandonado no Brasil resulta do egoísmo, do comodismo, da falta de amor."
5. "É bem difícil imaginar uma pessoa com sentimento, com consciência do dever para consigo mesma e para com os outros, viver sozinha."
6. "É difícil comparar a escrita e a pintura porque as duas coisas não se identificam, não só na sua totalidade, mas também no seu mais profundo interior."
7. "As vidas se transformam em monótonos vai-e-vem. Os corpos já não sentem as torturas que a vida os traz. E a única esperança se torna um fio pendente a transitar inválido pelas cabeças magras de ideais."
8. "Todos temos na vida algo de bom para recordar, traços de épocas felizes que às vezes já estão muito longe, mas é belo, é doce, é muito agradável se recordar coisas boas; afinal 'recordar' é viver, não é mesmo?"
9. "O barulho dos veículos, das máquinas, dos trens e dos aviões prejudica sensivelmente a audição das pessoas, fazendo aumentar o número de indivíduos com problemas de audição."
10. "Não se pode negar a ausência da violência social no decorrer da história mundial. Ela sempre acompanhou o homem de acordo com seu desenvolvimento."
11. "A vida em grupo como um ser social, encerra a evolução em termos humanitários do amor universal."
12. "Uma interação social é necessária para um bom relacionamento com o grupo."
13. "...quanta coisa linda ao nosso redor; quer mais do que a pureza e a inocência do sorriso de uma criança? Quer mais do que a simplicidade de uma flor?"

14. "É real, é claro, a inflação galopante, a baixa do poder aquisitivo, a falta de não ter o que comer, como vestir, como estudar."

15. "Atualmente procura-se dar maior incentivo ao estudante que quer estudar. São feitos programas de conscientização sobre a importância do estudo, visando aumentar o número de estudantes."

Ref.: COSTA VAL, M. da Graça et alii. Redação técnica. Belo Horizonte, UFMG, 1985.

Apostila 6

DISSERTAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

1. Distinção:

1.1. Dissertação

1.1.1. Propósito principal: expor ou explanar, explicar ou interpretar idéias.

. Segundo GARCIA (1980:370), *"na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser."*

1.2. Argumentação

1.2.1. Propósito principal: convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte.

. GARCIA (1980:370) afirma que: *"Na argumentação, (...) procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade."*

2. Tipos de argumentos

2.1. Fatos

2.2. Exemplos

2.3. Ilustrações (hipotéticas ou reais)

2.4. Dados estatísticos

2.5. Testemunho

3. Tipos de argumentação

3.1. Argumentação informal ou contra-argumentação: mais comum na língua falada. Partes:

3.1.1. Proposição

3.1.2. Concordância parcial

3.1.3. Contestação ou refutação

3.1.4. Conclusão

3.2. Argumentação formal. Partes:

3.2.1. Proposição

3.2.2. Análise da proposição

3.2.3. Formulação dos argumentos

3.2.4. Conclusão

Ref.: GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 8. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1980.

ANEXO IV

FACULDADES UNIDAS CATÓLICAS DE MATO GROSSO
Disciplina: Língua Portuguesa II - Análise de texto
Curso: Filosofia - 2º semestre
Profª: Glaucia M. Proença Lara

Texto 1:AS CAUSAS DO SUCESSO DE BILHETERIA DE FILMES DE VIOLÊNCIA E CATÁSTROFES

Os filmes hoje contrasta com a realidade, crua e nua dos acontecimentos massacrantes de vidas perdidas.

Os cineastas procuram assim levar o público nos filmes de violência e catástrofes, como o filme "Rambo", o dia a dia conflitivo das pessoas e da sociedade mostrando todos os roubos, assaltos e guerras... e por curiosidade ou por necessidade de ver aquilo que tanto grita na mente, mas que não satisfaz tem que ir ao cinema e isto leva o grande sucesso nas bilheterias.

O público apenas não se satisfaz, vendo os jornais, revistas, noticiários ou mesmo presenciando nas ruas o mal de nossas cidades grandes, eles precisam de alguma coisa chocante, arretilante como os filmes de guerras e violência, seja qual for o tipo de violência, não importa assim mesmo o público procura os cinemas, assim satisfaz o seu desejo.

Eu vejo como também uma das causas que o público vai aos cinemas em busca de filmes de violência e catástrofes é o grande número de cartazes nos cinemas de filmes pornográficos, sujos até em excesso, e isto leva o público em vez deste tipo de filme procura os de violência.

E com isso estes tipos de filmes ganha grande números de público e leva ao sucesso de bilheterias.

O povo busca no seu instinto humano aquilo que na sua vida presente esteja vivendo ou participando, seja o centro de tudo ou apenas um espectador.

Texto 2:AS CAUSAS DO SUCESSO DE BILHETERIA DE FILMES DE VIOLÊNCIA E CATÁSTROFES

Vivemos em um mundo aonde a violência é jogada às nossas vistas através dos meios de comunicação: rádio; TV; jornais; revistas...

Por incrível que pareça, a violência e as catástrofes ganham os primeiros lugares em qualquer tipo de manchete. Isso faz com que a massa conviva e aprenda sempre mais a conviver no mundo das "desgraças".. Oras! Quem tem só arroz e feijão na panela, logicamente come o arroz e o feijão, embora durante o dia todo fica pensando em outras iguarias alimentícias mais atraentes, isto é, o nosso povo é atraído, é levado àquilo que ele está acostumado a ver quando abre os olhos: morte aqui, ali; guerras nos países mais longínquos; estrupos; chacinas; terremotos... devendo ser citado os mais bárbaros crimes sexuais!

Creio eu, que o povo ou melhor, a massa que assiste a esses tipos de filmes, procura uma compensação, isto é, uma resposta a todos tipos de injustiças que ocorrem no mundo de hoje. Essa compensação ocorre quando o mocinho do filme acaba com os maus: ladrões, estropadores, monstros, etc.; levando os assistentes a sentirem por alguns momentos que a justiça ainda existe.

As pessoas procuram respostas para o problema do mundo de hoje - a violência - em lugar errado. Penso que esta é uma das mais simples causas do grande sucesso de bilheteria de filmes de violência e catástrofes.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBANO, Eleonora C. Da fala à linguagem - tocando de ouvido. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
2. AMARAL, Hilton. Análise de redações de concluintes de cursos de nível superior. Porto Alegre, PUC/RS, 1979 (dissertação de mestrado).
3. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1990.
4. BARIAN, Edna M. Alguns aspectos da elaboração de textos por estudantes universitários. São Paulo, PUC/SP, 1978 (dissertação de mestrado).
5. BARROS, Aidil & LEHFELD, Neide A. S. Fundamentos de metodologia. São Paulo, McGraw-Hill, 1986.
6. BAUDELLOT, Christian. La rhétorique étudiante a l 'examen. In: BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., SAINT MARTIN, M. Rapport pédagogique et communication. Paris, Mouton, 1968. p. 71-84.
7. BERNÁRDEZ, Enrique. Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
8. BERNARDO, Gustavo. Redação inquieta. 2. ed. Rio de Janeiro, Globo, 1986.
9. BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
10. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
11. BRAGA, M. Lúcia S. Avaliar é crime? In: Anais do I Encontro Nacional para Professores do 3º Grau. São Paulo, PUC/SP, 1983. p. 151-6.
12. BRITO, Beteizabete. Ancoragens textuais de Navegos. Campinas, UNICAMP, 1992 (dissertação de mestrado).
13. BRITTO, Percival L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, 1985. p. 109-19.
14. CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC/RS, 25 (1): 103-36, mar. 1990.

15. COSTA VAL, M. da Graça. Problemas de textualidade em redações de vestibular. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1987 (dissertação de mestrado).
16. _____. Redação e textualidade. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
17. COSTA VAL, M. da Graça et alii. Redação técnica. Belo Horizonte, UFMG, 1985.
18. DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (74): 71-5, ago. 1990.
19. DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem - revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza P. (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, Papirus, 1991. p. 51-76.
20. DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas, Pontes, 1987.
21. _____. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). História e sentido na linguagem. Campinas, Pontes, 1989. p. 13-38.
22. FIAD, Raquel S. & MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (org.). Questões de linguagem. São Paulo, Contexto, 1991. p. 54-63.
23. FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. São Paulo, Ática, 1988.
24. FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaios. 5: 9-27, São Paulo, Brasiliense, 1977.
25. _____. Criatividade e gramática. São Paulo, SE/CENP, 1988.
26. FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis... a redação na escola. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
27. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
28. GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 8. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1980.
29. GALLIANO, A. Guilherme. O método científico: teoria e prática. São Paulo, Harbra, 1979.
30. GERALDI, J. Wanderley. Tópico-comentário e orientação argumentativa. In: _____. Sobre a estruturação do discurso. Campinas, IEL/UNICAMP, 1981.

31. _____ (org.). O texto na sala de aula. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1985.
32. _____. Portos de passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
33. GRAMSCI, Antônio. A formação dos intelectuais. In: _____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986. p. 3-23.
34. GRENFELL, Adrete T. M. Vozes em contraponto. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1991 (dissertação de mestrado).
35. GUIMARÃES, Eduardo. Texto e argumentação. Campinas, Pontes, 1987.
36. HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1991.
37. ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar In: _____. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986. Cap. 4, p. 51-66.
38. KOCH, Ingedore G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo Cortez, 1984.
39. _____. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. & KIRST, M. (orgs.). Lingüística aplicada ao ensino do português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987. p. 83-98.
40. _____. A coesão textual. São Paulo, Contexto, 1989.
41. KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e coerência. São Paulo, Cortez, 1989.
42. _____. A coerência textual. São Paulo, Contexto, 1990.
43. KRASHEN, Steven D. Writing: Research, Theory and Applications. 2nd ed. Oxford, Pergamon Institute of English, 1985.
44. LARA, Gláucia M. P. Repensando a prática pedagógica. Revista Científica e Cultural. Campo Grande, UFMS, 4: 13-6, 1989. Número especial.
45. LEAL, Leiva F. V. A escrita aprisionada. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1991 (dissertação de mestrado).
46. LEGRAND-GELBER, Régine. Pratiques "meta" et interactions verbales en classe: réflexions pour une sociolinguistique. Cahiers de linguistique social. 14:17-32, Rouen, 1989.

47. LEMOS, Cláudia T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (23): 61-71, dez. 1977.
48. LUCKESI, Cipriano C. Avaliação escolar para além do autoritarismo. In: Encontro da Associação Mineira de Ação Educacional. Belo Horizonte, 1986. p. 6-15.
49. LUFT, Celso P. Língua e liberdade (O gigolô das palavras). Porto Alegre, L&M, 1985.
50. LUFTI, Eulina P. Ensinando português vamos registrando a história... São Paulo, Loyola, 1984.
51. MANDRYK, David & FARACO, C. Alberto. Português atual: leitura e redação. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1984.
52. MARCUSCHI, Luiz A. Linguística de texto: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.
53. MARTINEZ, Rosa H. B. Três tipos de discurso. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v. III, p. 9-43.
54. MIRA MATEUS, M. Helena et alii. Gramática da língua portuguesa. Coimbra, Almedina, 1983.
55. OLIVEIRA, Terezinha P. de. Avaliação lingüístico-pedagógica de manuais de redação e de textos de universitários. Recife, UFPE, 1984 (dissertação de mestrado).
56. ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? In: Linguística: questões e controvérsias. Uberaba, Série Estudos, 10, 1984. p. 9-26.
57. _____. A linguagem e seu funcionamento. Campinas, Pontes, 1987.
58. _____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988. p. 58-77.
59. NEIS, Ignacio A. Por que uma lingüística textual? Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC/RJ, 18(2): 7-12, jun. 1985.
60. OSAKABE, Haqira. Redações no vestibular: provas de argumentação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (23): 51-9, dez. 1977.
61. PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. Campinas, UNICAMP, 1983. Cap. III, p. 141-85.

62. _____ . Análise automática do discurso (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso. Campinas, UNICAMP, 1990. p. 61-161.
63. PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. Campinas, UNICAMP, 1990. p. 163-252.
64. PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
65. PERELMAN, Chain. Argumentação. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional, 1987. v. 11, p. 234-65.
66. PERINI, Mário A. Para uma nova gramática do português. 1. ed. São Paulo, Ática, 1985.
67. PERNALETE, Luisa. Hacia una didáctica popular de la historia. Cadernos de Educacion. (48), sep./oct. 1977. Cap. II.
68. POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
69. ROCCO, M. Thereza F. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
70. SALVADOR, Ângelo D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. 11. ed. Porto Alegre, Sulina, 1986.
71. SANTOS, Maria R. dos. A avaliação das redações escolares - alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG/PROED, 1987.
72. SATO, Nanami. O aluno e a produção do texto escrito: travessias. São Paulo, FAE/USP, 1989 (dissertação de mestrado).
73. SCHMIDT, Siegfried J. Linguística e teoria de texto. São Paulo, Pioneira, 1978.
74. SERAFINI, M. Teresa. Como escrever textos. Trad. Maria Augusta B. de Mattos. 3. ed. São Paulo, Globo, 1989.
75. SILVEIRA, Regina C. P. da. Produção textual e macrocategorias dissertativas. In: XI Anais de Seminários do GEL. São José do Rio Preto, UNESP, 1985. p. 317-23.
76. SMITH, Frank. Writing and the writer. 4th ed. London, Heinemann Educational Books, 1988.

77. SOARES, Magda B. Redação no vestibular: uma solução? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (24): 53-6, mar. 1978.
78. _____. Novo português através de textos. São Paulo, Abril, 1981.
79. _____. Do pensar ao escrever: pressupostos do ensino de redação. In: Anais do I Encontro Nacional para Professores do 3º Grau. São Paulo, PUC/SP, 1983. p. 1-6.
80. _____. Prefácio a SANTOS, Maria R. dos. A avaliação das redações escolares - alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG/PROED, 1987.
81. SOARES, Magda B. & CAMPOS, Edson N. Técnica de redação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1978.
82. SOUSA, Clarilza P. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: _____. (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, Papirus, 1991. p. 109-40.
83. _____. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: _____. (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, Papirus, 1991. p. 143-51.
84. SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza P. (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, Papirus, 1991. p. 27-49.
85. _____. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clarilza P. (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, Papirus, 1991. p. 83-107.
86. SOUZA, Pedro. A imbricação dos aspectos lingüísticos e ideológicos na enunciação do discurso político. São Paulo, PUC/SP, 1987 (dissertação de mestrado).
87. STARLING, José N. et alii. Língua portuguesa: teoria e prática. Belo Horizonte, Vigília, 1978. v. 3.
88. SUASSUNA, Livia. Enxergando através do calidoscópio. São Paulo, USP, 1989 (dissertação de mestrado).
89. THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 4. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.
90. TUFANO, Douglas. Estudos de redação. 2. ed. São Paulo, Moderna, 1985.
91. VANOYE, Francis. Usos da linguagem. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
92. VYGOTSKY L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.