

Cristiane Rocha da Silva

**PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS COMO
PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2010

Cristiane Rocha da Silva

**PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS COMO
PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística do Texto e do Discurso

Área de Concentração: Lingüística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2010

Dissertação defendida por Cristiane Rocha da Silva em 31/08/2010 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:

Prof^a. Dr^a. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho – UFMG

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cyana Maria Leahy-Dios – UFF

Prof^a. Dr^a. Carla Viana Coscarelli - UFMG

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 31/08/2010

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus pais,
por tudo que me ensinam e por
sempre acreditarem em mim.

Agradecimentos:

a Deus, tão misericordioso, por sempre me fortalecer e fazer com que eu nunca desista diante das dificuldades;

à Prof^ª. Dr^ª. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho, pela valiosa orientação para a realização deste trabalho e pelo incentivo;

a todos os professores da Faculdade de Letras da UFMG com os quais cursei disciplinas, desde a graduação até o Mestrado, pelo aprendizado;

à Secretaria de Educação de Minas Gerais, pela autorização para a realização desta pesquisa em uma escola da Rede Estadual de Ensino;

à professora de Língua Portuguesa responsável pela turma do Ensino de Jovens e Adultos em que atuei como pesquisadora e a seus alunos, pelo empenho na realização das atividades propostas;

a meus pais, pelas lições de amor e pelo constante apoio;

a Maria Elisa, minha tia do coração, por ser tão presente em minha vida;

a Webert, tão especial, pelo estímulo e por ter compreendido minha ausência em tantos momentos;

a meus familiares que vibram com minhas conquistas, especialmente tia Elieny;

a meus amigos, os que estão perto e os que estão longe, pela torcida;

a Cleidiane, amiga e colega de Mestrado, por ter dividido comigo as horas de reflexão, as dificuldades e realizações referentes à vida acadêmica.

Enfim, sou grata a todos que, direta ou indiretamente, participaram da concretização deste sonho.

“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas e concernentes à vida.”

(BAKHTIN, 1992, p. 95)

Sumário

RESUMO	08
ABSTRACT	09
APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
Introdução	13
1. Pressupostos teóricos	15
1.1. O ensino de produção de textos como processo	28
1.2. Uma proposta de avaliação interativa da escrita	34
CAPÍTULO 2	
2. Pressupostos metodológicos	41
2.1. Contexto, sujeitos e metodologia	41
2.2. Procedimentos adotados durante a coleta de dados	43
2.3. Critérios adotados na avaliação dos textos produzidos	47
2.4. Análise dos dados	50
2.4.1. Aluno-autor 1	52
2.4.2. Aluno-autor 2	62
2.4.3. Aluno-autor 3	73
2.5. Conclusões	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	92
Anexo 01	92
Anexo 02	93
Anexo 03	94
Anexo 04	95
Anexo 05	96
Anexo 06	97
Anexo 07	99
Anexo 08	100
Anexo 09	101
Anexo 10	103
Anexo 11	104
Anexo 12	105
Anexo 13	107

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma a intervenção do professor na avaliação de textos escritos dos alunos interfere no desenvolvimento de sua competência textual. À luz da Linguística Textual, isso pôde ser investigado a partir da avaliação de três produções textuais de três alunos-autores.

Os resultados alcançados demonstraram que os diferentes tipos de intervenção realizados nos textos dos autores, bem como a aplicação de atividades, contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas habilidades textuais. Em geral, no processo de revisão, os estudantes atenderam apenas às observações – realizadas em suas produções iniciais – que conseguiram compreender. Esse fato evidencia que a avaliação empregada interferiu no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Também foi observado que o processo de avaliação de textos pode ser uma oportunidade para o estabelecimento de uma relação mais profícua entre professor e aluno.

Abstract

This paper aimed at investigating the ways that the teacher's intervention in the evaluation of students' written texts interferes with the development of their textual competence. In the light of Textual Linguistics, this could be investigated from the evaluation of three textual productions of three student-authors.

The results found showed that the intervention in the authors' texts, as well as the application of the activities, has positively contributed to the development of their writing skills. In general, at the proofreading stage, the students responded only to the comments they were able to understand, made during their earlier productions. This shows that the assessment used has had a positive effect in the development of their writing skills. Furthermore, it has been noticed that the evaluation process of texts can be an opportunity to catalyze a more fruitful relationship between teachers and students.

Apresentação

Discussões a respeito do ensino-aprendizado de *produção de textos* despertam o interesse de um grande número de professores de Língua Portuguesa, visto que a realização desse trabalho no contexto escolar, em geral, ainda não considera as práticas discursivas dos interlocutores, ou seja, ainda se baseia na elaboração de *redações*. Essa atividade não prevê o *texto* como resultado de um *processo* que envolve: *planejamento*, etapa em que o aluno deve considerar com quais objetivos e para quem está escrevendo; *execução*, a elaboração do *texto inicial*; *revisão*, fase em que o discente revê sua produção e o docente o orienta, por meio de intervenções em seu texto, visando à reelaboração (*reescrita/reescritura/refacção*); elaboração do *texto final*. Assim, o aprendiz apenas cumpre uma tarefa que tem como único leitor o professor.

Com base nesse contexto, é possível afirmar que o ensino-aprendizado da escrita carece de debates e ações que sirvam como subsídios para o desenvolvimento desse trabalho. Diante disso, esta pesquisa buscou propor algumas reflexões a respeito do ensino de *produção de textos* como *processo de interlocução*, isto é, como *atividade interacional*. Comecei a me interessar mais pelo assunto a partir de minha experiência como estagiária da equipe de “correção” de textos em um curso preparatório para vestibulares, em 2004, durante minha graduação em Letras (Português), e como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica nos últimos anos.

No curso pré-vestibular, encarregada de avaliar os textos produzidos pelos alunos de determinadas turmas, eu o fazia apenas de forma não presencial, ou seja, não tinha a oportunidade de discutir com eles as observações que havia feito, apenas lhes encaminhava as produções textuais avaliadas. Ao longo desse trabalho, procurava fazer o máximo de intervenções possível e, quando necessário, sugeria a elaboração de outra versão para a proposta pedida. No entanto, uma das dificuldades que encontrava era não ter como explicar, de maneira satisfatória, os possíveis problemas lingüístico-textuais que determinado texto apresentava, como estar confuso, conter um argumento insuficiente etc.

Com isso, percebi que se perdia muito no processo de reescrita, já que, muitas vezes, aspectos importantes deixavam de ser ressaltados nas produções textuais ou não eram entendidos pelos discentes. Também havia o fato de que grande parte deles não escrevia com freqüência, o que atrapalhava o aprendizado, uma vez que a proficiência na escrita requer uma realização contínua de atividades. Além disso, na maioria das

vezes, os estudantes não procuravam a monitoria para tirarem suas dúvidas e, dessa maneira, suas produções seguintes apresentavam os mesmos aspectos negativos destacados nas anteriores. O esperado seria que eles lessem as observações feitas pelos “corretores” e discutissem-nas com os monitores, para que pudessem melhor entender as questões levantadas sobre seus textos.

Depois, atuando como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, principalmente em turmas do Ensino Médio, percebi que alguns dos problemas vivenciados para a realização do trabalho com a escrita eram os mesmos que encontrava como estagiária do curso pré-vestibular. Da mesma forma, havia o fato de que grande parte dos discentes não escrevia com frequência.

Outra questão a ser ressaltada é que, na maioria das vezes, as turmas eram enormes. Desse modo, os alunos recebiam seus textos avaliados, mas não tinham como tirar suas dúvidas individualmente. Eu julgava que não havia tempo para isso, uma vez que, por mais que houvesse semanalmente aulas destinadas à produção de textos, o número de estudantes por sala era superior a trinta e cinco e era preciso cumprir também com o conteúdo de gramática e de literatura. Eu ainda considerava que eles demonstravam desinteresse, já que, quando lhes solicitava que reelaborassem suas produções, eram raros os que entregavam a reescritura. Além disso, eu observava que muitos confundiam reescrever um texto com apenas adequá-lo aos aspectos formais.

A partir dessas vivências, comecei a refletir a respeito de que maneira um professor, mesmo não tendo as condições desejáveis de trabalho, pode agir para que suas aulas sejam mais significativas e atraentes para os estudantes. Tendo consciência de que a escrita envolve não apenas fatores cognitivos e discursivos, mas também afetivos e socioculturais, procurei investigar como um docente pode agir para conscientizar os discentes sobre o processo de produção de textos, assim como para incentivá-los no desenvolvimento de suas habilidades textuais. Propus-me a pesquisar de que forma o professor pode intervir na produção de textos escritos por seus alunos e quais intervenções realizadas na avaliação desses textos interferem no desenvolvimento de sua competência textual.

Para abordagem da referida proposta, esta investigação apresenta a seguinte organização: no primeiro capítulo, há a colocação do problema, a justificativa, os objetivos, a hipótese defendida e o referencial teórico adotado. No segundo capítulo, é evidenciada a metodologia, o que inclui o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos,

o método utilizado e os procedimentos realizados na coleta de dados, além dos dados coletados, sua análise, as conclusões e as considerações finais.

CAPÍTULO 1

Introdução

Nos últimos anos, muitos já foram os avanços do ensino-aprendizado de produção de textos. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) pode ser considerada um deles. Porém, devem-se questionar os motivos pelos quais, na prática, ainda se vêem professores considerando o texto como *produto*, uma vez que já se vem concebendo a produção textual como *processo* desde a década de 70.

É fato que um grande número de docentes ainda não coloca em prática muitas das discussões que os PCNs e outros materiais propõem, por vários motivos, tais como a carência de programas efetivos e contínuos de formação de professores e até mesmo a falta de estímulo, visto que os investimentos na docência e sua valorização estão cada vez mais reduzidos. Por outro lado, é inegável que o aluno também tenha responsabilidade quanto ao trabalho com a escrita, devido ao fato de que sua dedicação é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades textuais.

Assim, é necessário que, no processo de ensino-aprendizado de produção textual, o professor proponha atividades que façam sentido para seus aprendizes, de modo que estes se sintam empenhados em cumpri-las. Além disso, é fundamental que eles demonstrem interesse e estimulem o docente a continuar se empenhando na proposição de um trabalho efetivo.

Para possibilitar ao estudante alcançar proficiência na escrita, é fundamental que ele seja levado a exercitar continuamente. Isso significa que, além de atividades de *produção de textos*, deve ser estimulado a fazer também exercícios que o levem a aprender a produzir textos, isto é, que o conduzam, de forma mais sistemática, ao domínio das características do texto escrito, sempre considerando a “adequação das estruturas lingüísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução” (SOARES, 1999, p. 71).

A maneira como o professor intervém no texto do aluno pode, ou não, contribuir para que este se sinta motivado a escrever. Dessa forma, ao avaliar uma produção textual, o docente deve se perguntar se, além dos aspectos negativos, foram destacados também os pontos positivos, uma vez que o discente precisa de incentivos para ter vontade de continuar a escrever.

Esta pesquisa procurou analisar até que ponto, no *processo de produção textual*, a *intervenção do professor* no texto do aluno e a instauração da *relação de interlocução professor-aluno e aluno-aluno* contribuem para que a reescrita de um texto seja realizada de forma que os aspectos lingüísticos e discursivos apontados sejam considerados por seu autor, para que suas habilidades de escrita sejam desenvolvidas. Em síntese, este trabalho versa sobre o *ensino-aprendizado da escrita* e dá continuidade à discussão que se iniciou a partir da década de 90 sobre a *concepção de texto como processo*.

Esta investigação parte da *hipótese* de que a utilização pelo docente de diferentes contextos de avaliação interfere na reescrita do texto e influencia o desenvolvimento das habilidades textuais do docente. Foi suposto que o uso de uma avaliação mais interativa (aluno-professor e aluno-aluno) implicaria maior troca com os aprendizes, que compreenderiam mais facilmente eventuais problemas apresentados em suas produções textuais, de modo que poderiam saná-los numa reescritura. Já o uso de uma avaliação “tradicional”, em que o professor apenas destaca os principais “erros” encontrados nos textos dos alunos e não promove atividades que privilegiem a interação, ou seja, não proporcionam a interlocução professor-aluno e aluno-aluno, não surtiria o mesmo efeito. A hipótese pôde ser investigada a partir da avaliação do desempenho discursivo e lingüístico de três alunos-autores na elaboração de três textos cada. Também houve a aplicação de um questionário relacionado ao ensino-aprendizado da escrita.

Os alunos-autores trabalharam com o gênero textual *artigo de opinião*. O processo de produção desses textos incluiu: *planejamento, execução, revisão e reescrita*. A partir de uma mesma proposta, amplamente discutida com os estudantes, houve a elaboração de um *texto inicial*, uma *refacção* desse texto e a produção de um *texto final*. Além disso, *atividades interventivas* foram aplicadas, como forma de auxílio aos autores, durante esse processo.

Na avaliação dos artigos de opinião, foi considerado se as condições de produção foram atendidas. Desse modo, foram observadas as peculiaridades desse gênero textual. Também foi analisado se houve adequação ao tema proposto e se os textos apresentavam consistência argumentativa. Além disso, foi verificado se as produções evidenciavam a utilização apropriada de recursos que tivessem contribuído para o estabelecimento de coerência no desenvolvimento das idéias. Por último, foram avaliados os aspectos formais da língua.

No que diz respeito às intervenções realizadas nos textos dos estudantes, para indicar as qualidades e os problemas apresentados, foram utilizadas, simultaneamente, estratégias do tipo: *indicações, classificações, resoluções e comentários* (“bilhetes”).

Conforme o que foi exposto, o *objetivo geral* deste trabalho foi investigar em que medida o tipo de avaliação de textos escritos interfere no desenvolvimento das habilidades lingüístico-discursivas do aluno.

Quanto aos *objetivos específicos*, busquei verificar: o que os alunos-autores entendiam por texto e quais eram os aspectos concernentes à escrita com que se preocupavam ao elaborarem suas produções; como o uso simultâneo de diferentes tipos de estratégias interventivas no texto do aluno interfere na reescrita e quais estratégias o professor precisa adotar para auxiliá-lo a alcançar progressos quanto a sua competência textual; quais são as contribuições de um contexto mais interativo de avaliação de textos escritos para o desenvolvimento das habilidades discursivas e lingüísticas do discente.

1. Pressupostos teóricos

Esta pesquisa desenvolveu-se à luz da Lingüística Textual (LT), que tem como objeto de estudo o *texto*. A adoção da LT para subsidiar as questões tratadas nesta investigação é justificada pelo fato de que ela tem fundamentado, teoricamente, muitas ações pedagógicas. A seguir, a trajetória da LT é apresentada brevemente¹; são discutidos alguns conceitos a ela relacionados.

A Lingüística Textual surgiu na segunda metade da década de 60. Durante seu percurso, tem abrigado diferentes concepções de *texto*², dentre as quais são destacadas, na ordem em que foram adotadas: frase complexa, expansão tematicamente centrada de macroestruturas, signo complexo, ato de fala complexo, produto acabado de uma ação discursiva, meio específico de realização da comunicação verbal e verbalização de operações e processos cognitivos.

Nas décadas de 60 e de 70, a LT teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto. Entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a concordância dos

¹ Com base em Koch (2006).

² É importante destacar que, em determinados momentos, os conceitos de *texto* imbricam-se.

tempos verbais, a ordem das palavras etc. Assim, o texto era entendido como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical). Dessa maneira, a maioria dos estudiosos dedicava-se à análise transfrástica e/ou à construção de gramáticas do texto. Cabe destacar ainda que, como, na construção de um texto, o movimento de retomada é necessariamente acompanhado de outro movimento, o de progressão, muitos autores dedicavam-se prioritariamente ao estudo dos recursos de coesão textual (a propriedade de *cohere, hang together*), a qual, muitas vezes, era equiparada à coerência, uma vez que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto.

Ainda nessa primeira fase, surgiu, principalmente entre os lingüistas de formação gerativista, a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase. Desse modo, tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua). As tarefas básicas de uma gramática do texto seriam as seguintes:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, identificar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Assim, passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência lingüística chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Dessa maneira, abandonou-se o método ascendente – da frase para o texto. É a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto – que se pretende chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las. Portanto, dentro dessa perspectiva, o texto é visto como a unidade lingüística hierarquicamente mais elevada, que constitui uma entidade do sistema lingüístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.

Na década de 80, o conceito de *coerência* foi ampliado significativamente. A LT, adotando uma perspectiva pragmático-discursiva, passou a postular que a coerência não constitui mera propriedade do texto em si. É um fenômeno muito mais amplo, pois se

constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem *lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional*. Desse modo, os textos deixaram de ser vistos como produtos acabados, a serem analisados sintática ou semanticamente, passando a serem considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (Heinemann, 1982). Além disso, a par da *coesão* e da *coerência*, outros fatores de *textualidade* passaram a ser objeto das pesquisas sobre o texto, tais como *informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade* (cf. Beaugrande & Dressler, 1981), *contextualização, focalização, consistência e relevância*.

Ainda na década de 80, aumentou-se o interesse pelo processamento cognitivo do texto. Especialmente a partir de Van Dijk e Kintsch (1983), questões de ordem cognitiva no estudo da produção, da compreensão e do funcionamento dos textos foram ganhando espaço; passaram a predominar no início da década de 90, porém com forte tendência sociocognitivista. Com o desenvolvimento, cada vez maior, das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo.

Assim, a partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumiram importância particular as questões de *ordem sociocognitiva*, que englobam temas como *referenciação, inferenciação, acesso* ao conhecimento prévio etc. Também passou a ser foco de interesse o tratamento da *oralidade* e da relação *oralidade/escrita*, bem como o estudo dos *gêneros textuais*, a partir da perspectiva bakhtiniana.

O texto passou a ser considerado resultado de processos mentais: é a *abordagem procedural*. Os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade obtenha sucesso. Portanto, dentro dessa orientação sociocognitivo-interacionista, tem-se uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo.

Os *sujeitos* passaram a ser vistos como *atores/construtores sociais* e o *texto* passou a ser considerado *o próprio lugar da interação*.

Com base no que foi exposto, é possível observar que a Lingüística Textual, ao longo de seu percurso, tem modificado e ampliado seus interesses: primeiro, surgiu como disciplina de inclinação gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais); depois, adotou perspectivas pragmático-discursivas; por fim, passou a ter forte tendência sociocognitivista e interacional. Assim, *língua* e *texto* passaram a não ser mais compreendidos como um produto, mas como um *processo*.

Associando essa mudança ocorrida, quanto às concepções de *língua* e *texto*, ao ensino-aprendizado *de produção de textos*, é importante ressaltar que muitos professores, em sua prática em sala de aula, ainda tomam *língua* e *texto* como *produto*. Dessa forma, faz-se necessária uma discussão mais aprofundada a respeito da diferença entre *língua* e *texto* como *produto* e como *processo*.

De acordo com Koch (2003, p. 25), ao longo do tempo e de acordo com as perspectivas adotadas, tomou-se *texto*³ inicialmente como unidade lingüística (do sistema) superior à frase; depois como ato de fala; finalmente como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si. O texto deixou de ser uma estrutura acabada (produto) e passou a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. A autora concebe texto como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (p. 26).

Relacionando as definições de *língua* e *texto*, Koch (2002, p.p. 16-17) afirma que o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Há a concepção em que o texto é visto como um produto do pensamento do autor. Há também a que considera língua apenas um código e, conseqüentemente, o texto como um mero instrumento de comunicação. Finalmente, há a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais. Ela afirma que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito (ou texto-enunciador) e não algo que preexista a essa interação.

³ Bentes (2001) também traça um percurso histórico dos conceitos de *texto* e de *língua* adotados ao longo das fases da Lingüística Textual.

Ao fazer considerações sobre a concepção de língua como representação do pensamento, assim como a respeito da concepção de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, Koch trata da concepção de texto como produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor/ouvinte nada mais que exercer um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código (mero instrumento de comunicação) e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte; bastando a este apenas ter o conhecimento do código, uma vez que o texto é totalmente explícito (o leitor/ouvinte tem um papel passivo também nessa concepção). Por fim, na concepção interacionista da língua, em que os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, o texto passa a ser entendido como o próprio lugar da interação (KOCH, 2002, p.p. 16-17). A escritora acrescenta:

... há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (p. 17)

Estabelecendo uma relação entre as idéias de Koch (2002, 2003) e a concepção de *língua e texto* como *processo*, **visão adotada neste trabalho**, convém destacar ainda o posicionamento de Geraldi (2003) e de Costa Val (2004).

Para Geraldi (2003, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Ele acrescenta que saber língua é 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. É diferente de saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, suas características estruturais e de uso (p.p. 45-46).

Segundo Costa Val (2004, p. 113), atualmente pode-se definir texto como “qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Ela afirma ainda que um ponto importante nessa definição é o fato de que nenhum texto tem sentido em si mesmo ou por si mesmo e que todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores. A escritora conclui que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada acontecimento de uso da língua.

De acordo com Costa Val (2004, p. 114), essa discussão tem relação com os conceitos de *textualidade* e *textualização*, os quais – segundo ela – são da maior importância e podem ter muitas aplicações na aula de Língua Portuguesa. Por isso, a seguir, destaco⁴ o que Costa Val (2004, p.p. 114-125) ressalta sobre esses conceitos.

O termo *textualidade* foi definido por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981, como “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases ou palavras”. Mais recentemente, em um livro de 1997, *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*, o próprio Beaugrande rediscutiu essa definição. Ele propôs que não se perdesse a estreita relação entre *textualidade* e *processo de textualização*⁵ (p. 114).

Quando se fala em *textualidade*, de acordo com Costa Val, muitas pessoas podem compreender que se esteja considerando o texto como um produto lingüístico que traz em si mesmo seu sentido e todas as suas características. Cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes, por diferentes ouvintes ou leitores. Por isso, é que se tem preferido falar em *textualização*. Considerando tais ponderações, a autora pontua que se pode definir *textualidade* como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. Enfim, não se deve entender *textualidade* como algo que está nos textos, mas como *um componente do saber lingüístico das pessoas* (p. 114).

Beaugrande e Dressler (1981) apontaram sete fatores constitutivos da *textualidade*, isto é, sete princípios que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, o qual elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou lêem: *coerência*, *coesão*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade*. Costa Val coloca que, embora os autores pretendessem referir-se aos processos de produção e interpretação textual, sua

⁴ Baseei-me em Costa (Val 2001), que – segundo suas palavras – fez um breve exercício de interpretação das obras *Cohesion in English*, de Halliday & Hasan (1976), e *Introduction to Text Linguistics*, de Beaugrande & Dressler (1981), e do artigo de Charrolles (1978), *Introduction aux problèmes de la coherence des textes*, para tratar a respeito do desenvolvimento dos estudos do texto, sobretudo no Brasil.

⁵ Atualmente, outros estudiosos, como Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, focalizando os processos de produção e interpretação de textos, também têm usado o termo *textualização*.

teoria foi compreendida como relativa ao texto enquanto produto, enquanto “artefato” lingüístico. Dessa maneira, ela afirma que os conceitos de *coerência* e *coesão* foram usados por muitas pessoas (inclusive ela no livro *Redação e Textualidade*⁶) como definidores de qualidades que determinado texto tinha ou deixava de ter (COSTA VAL, 2004, p.p. 114-115). Daí é possível entender que a autora refere-se ao segundo momento tipológico da Lingüística Textual, cujo foco é a estruturação semântica do texto.

Ao tratar dos sete princípios de *textualização* propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), Costa Val destaca a *coerência* e a *coesão*. Ela entende *coerência* como “aquilo que faz com que um texto nos pareça ‘lógico’, consistente, aceitável, com sentido”. A coerência está relacionada com as idéias do texto, “com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/conseqüência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância)” (p. 115).

Para a escritora, considerar um texto coerente significa “conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos”. Ela acrescenta que nenhum texto apresenta tudo que é necessário para que possa ser compreendido. Em geral, os textos trazem informações implícitas ou subentendidas; também não explicitam todas as relações existentes entre as informações. Ao ouvinte ou leitor, cabe a tarefa de identificar e inter-relacionar informações e, assim, produzir coerência para o texto (p. 115).

Conforme Costa Val, como as pessoas têm conhecimentos, habilidades e interesses diversos, é normal que haja diferentes interpretações de um mesmo texto. Mas, apesar dessa diversidade de interpretações, elas são capazes de se entenderem, visto que há uma parte comum no processo de produção de sentido. Ela pontua que isso é possível porque interlocutores que pertencem a uma sociedade, além de compartilharem crenças e valores, partilham:

conhecimentos lingüísticos (a gramática e o vocabulário de uma língua),
textuais (quanto a características de tipos e gêneros textuais, quanto a tendências

⁶ Segundo Costa Val, se ela pudesse reescrever esse livro, publicado em 1991, modificaria a maneira como tratou dessas questões.

gerais de construção da coerência textual) e pragmáticos (por exemplo, que atos de fala se pode realizar naquela comunidade e com que recursos lingüísticos); partilham visão de mundo, crenças, expectativas, valores, produzidos por aquela sociedade ao longo de sua história. (COSTA VAL, 2004, p.p. 115-116)

De acordo com Costa Val, Charolles, dentre outros estudiosos, tentou explicitar as regras de coerência que fariam parte do saber lingüístico-textual-discursivo das pessoas. Segundo ela, a partir do que esse autor propôs, seria possível afirmar que

as práticas sociais de linguagem, ao longo do tempo, teriam sedimentado algumas ‘tendências gerais de coerência’, que as pessoas aplicam na produção e na interpretação de textos. Essas tendências gerais aparecem formuladas em expressões populares que revelam a ‘intuição lingüística’ dos falantes quanto à coerência textual. (p. 116)

A *coerência* é um princípio de textualização que funciona vinculado e articulado com os outros fatores apontados por Beaugrande e Dressler: *coesão, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade*. Ela acrescenta que “um texto é aceito e avaliado pelos interlocutores (*aceitabilidade*) como coerente quando os recursos lingüísticos que utiliza são percebidos como integrados num todo inteligível (*coesão*), que lhes pareça adequado à situação em que ocorre (*situacionalidade*) e apropriado para a realização das intenções do locutor diante dos ouvintes ou leitores a que se destina (*intencionalidade*)” (p. 116).

Na produção e interpretação de um texto, os interlocutores consideram crenças e conhecimentos que fazem parte da história e da cultura de sua sociedade. Esses conhecimentos e crenças lhes vieram sob a forma de textos falados e escritos. Conforme a escritora, fazendo referência a Bakhtin, cada texto é “como um elo na grande corrente de produções verbais que circulam numa sociedade”. Cada texto retoma textos anteriores, reafirmando-os, contestando-os. Cada texto faz uso de sua “matéria prima”, se insere numa “cadeia verbal”, influenciando a construção de outros textos. É o fenômeno da *intertextualidade*, que é fundamental e indispensável para a constituição de qualquer texto (p. 116).

Costa Val afirma ainda que é possível que o próprio locutor não perceba com quantos textos se faz o seu texto ou que o alocutário não (re)conheça todos os textos envolvidos na construção dos textos que ele ouve ou lê. Mesmo assim, sem tomar conhecimento de todo o processo, eles estão lidando com a *intertextualidade* (p. 117).

A *informatividade* relaciona-se ao nível de novidade atribuída a um texto pelos interlocutores. Por isso é que um mesmo texto pode ser fácil para alguns e difícil para

outros, ou pode ser interessante, revolucionário, inovador para alguns e aborrecido, sem graça, banal para outros. Segundo a escritora, “o processamento da informatividade de um determinado texto varia até mesmo para uma única pessoa, em momentos diferentes” (COSTA VAL, 2004, p. 117).

Costa Val pontua que a aplicação dessas idéias sobre coerência textual na escola é importante por dois motivos. O primeiro se refere ao fato de que esse conceito de coerência “permite ao professor e aos alunos compreenderem que não se pode dizer que um texto é bom ou ruim, coerente ou incoerente, com sentido ou sem sentido, sem considerar a situação de interlocução em que ele acontece”. É preciso que os alunos aprendam e compreendam que, para o funcionamento efetivo do texto nas trocas que acontecem em nossa vida social, ele deve ser considerado em função de seu contexto. Por isso se faz importante considerar quando, onde, para que e para quem o texto foi produzido. Os discentes devem estar atentos ao fato de que, na construção da coerência e na apreciação do texto, devem levar em conta a *situacionalidade*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade* pretendida, a *intertextualidade*. Na interpretação, eles devem procurar recompor as condições em que o texto foi produzido, pois isso facilita e enriquece o processo de *textualização* (p. 117).

O segundo motivo que leva Costa Val a julgar que as idéias, por ela expostas, sobre coerência são importantes para o trabalho com o texto na escola tem relação com a construção “interna” dos textos:

Na produção falada e escrita, por exemplo, para atender aos requisitos de funcionamento eficiente e eficaz do texto numa determinada situação, os alunos precisarão cuidar para que seus textos sejam considerados por seus ouvintes/leitores como inteiros (com “começo, meio e fim”), com unidade temática (“sem perder o fio da meada”), consistentes, articulados, não contraditórios (“falando coisa com coisa”). (p. 117)

Costa Val coloca também que é necessário que o professor oriente os alunos na seleção e no desenvolvimento dos temas: “trabalhando a ‘lógica’ interna e o encadeamento das idéias, a consistência dos argumentos, a verossimilhança das histórias, nos momentos de planejamento, produção, auto-e hetero-avaliação dos textos” (p. 118).

De acordo com a autora, outra habilidade que precisa ser sistematicamente trabalhada na escola refere-se à escolha e à utilização dos recursos lingüísticos com os quais se constrói a *coesão textual*, que se refere ao inter-relacionamento entre os

elementos lingüísticos do texto. Aparentemente, já vem estabelecida no texto; o ouvinte ou leitor só precisa reconhecê-la. Mas, de fato, não é isso que acontece (COSTA VAL, 2004, p. 118):

a coesão também é co-construída pelos interlocutores. A língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos lingüísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. Quem de fato estabelece a relação é o ouvinte ou leitor.

A respeito desses recursos para relacionar as partes de um texto, Costa Val destaca, primeiramente, a *coesão nominal*, que diz respeito aos processos anafóricos, com os quais se estabelece a cadeia dos referentes textuais. Segundo ela: “simplificando, pode-se definir *referente textual* como aquilo de que se fala no texto, aquilo a que o texto se refere” (p. 118).

Fazem parte dessa categoria os artigos definidos e os pronomes demonstrativos e os possessivos. São recursos que sinalizam ao ouvinte/leitor que considere o termo que introduzem como informação dada no texto e, desse modo, relacione esse termo com algum elemento textual, que pode estar explicitado ou não. Assim, pode ocorrer uma relação de retomada de conceito ou uma associação entre um conceito e outro, que é possível em função do conhecimento sócio-cultural partilhado pelos interlocutores (p.p. 119-120).

Pode ainda acontecer o fato da marcação de uma expressão como informação dada (com artigo definido, ou demonstrativo, ou possessivo) indicar que ela deve ser conectada a outro elemento do texto, “não porque retome esse elemento, mas porque pode ter com ele uma relação metonímica (relação entre a parte e o todo, entre o autor e a obra, entre o conteúdo e o continente, etc.)”. Também pode ocorrer uma relação hiponímica, em que a segunda expressão representa um elemento do conjunto representado pelo termo anterior, ou o inverso, isto é, uma relação hiperonímica. É possível também haver uma relação metafórica (p. 120).

Costa Val pontua também que é com esses recursos, os quais podem ser bastante expressivos quanto à escolha do vocabulário, que os interlocutores constroem a cadeia de referentes dos textos, “que é fundamental para tecer o ‘fio da meada’, a unidade temática: o locutor sugere e o alocutário percebe relações metonímicas, metafóricas, hiponímicas, hiperonímicas, de substituição, de associação, de inclusão numa determinada categoria” (p. 120).

Relacionando o emprego desses recursos ao ensino de Português, Costa Val (2004, p. 121) declara que é importante levar o aluno a atentar para essas relações. A consciência quanto ao uso desses recursos contribui, na leitura, para a ampliação da compreensão. Já na escrita, favorece a produção de textos mais elegantes, mais expressivos, mais interessantes.

Os pronomes pessoais também são recursos lingüísticos importantes para a construção da cadeia de referentes textuais. Porém, com seu uso, não se podem sugerir relações de classificação ou categorização, nem de metonímia, nem de metáfora entre os dois termos (p. 121).

Costa Val trata ainda de outros recursos coesivos, os organizadores ou articuladores textuais – conectivos, advérbios, verbos –, cuja função é sinalizar a chamada “*coesão seqüencial*”, que consiste no estabelecimento de conexão e inter-relação entre partes do texto⁷ (p. 122):

Entre os *organizadores textuais* ou *articuladores* estão as conjunções e locuções conjuntivas, os advérbios e locuções adverbiais, além de várias expressões que se podem usar para sinalizar inter-relações entre informações textuais (*por exemplo, em resumo, concluindo, por um lado/por outro lado, ainda, também, em outras palavras, ou seja*). Os organizadores textuais podem sinalizar inter-relações tanto entre orações de um período, como entre frases de uma seqüência ou parágrafo, como também entre partes do texto.

Quanto à coesão verbal, Costa Val ressalta a importância que os tempos, modos e aspectos verbais têm na construção de diferentes tipos textuais, que compõem diferentes gêneros de textos. No caso das narrativas, por exemplo, ela afirma que elementos importantes para o sentido desse tipo de texto podem ser sinalizados pelo uso de tempos verbais que apontam para momentos diversos do eixo temporal criado na história narrada, bem como pelo contraste entre os aspectos perfeito e imperfeito, ou pelo jogo entre tempos simples e compostos (p. 123). A escritora pontua ainda que “a reflexão sistemática sobre o poder coesivo e expressivo do sistema verbal, na leitura e na escrita de gêneros diversos, pode representar uma contribuição decisiva para o desenvolvimento das habilidades de textualização dos alunos” (p. 126).

⁷ Costa Val esclarece que alguns estudiosos, como Bronckart (1999) e Schneuwly (1988), chamam esses processos de “*conexão*” (sinalizada pelos “*organizadores textuais*”) e de “*coesão verbal*” (sinalizada pelos tempos, modos e aspectos verbais).

A discussão desses conceitos feita por Costa Val (2004) permite a compreensão de que as produções lingüísticas efetivas são *textualizadas* pelos interlocutores no processo de interação verbal e de que seu sentido e sua adequação são mentalmente co-construídos pelos interlocutores, em função de seus objetivos e suas expectativas, dos conhecimentos, valores e das crenças que partilham, das circunstâncias físicas em que as produções ocorrem. Desse modo, é possível compreender a importância, para esta pesquisa, de uma discussão mais detalhada a respeito de como se dá a *interação lingüística*.

Bronckart (2006, p. 128) destaca a posição do Círculo de Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, como precursora do pensamento interacionista. Bakhtin propõe que toda produção ideológica é de natureza semiótica; os “signos-ideias” não podem ser provenientes da atividade de uma consciência individual, mas resultam da interação social. Com relação a essas idéias, Bakhtin (1992, p. 39) declara que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. De acordo com o Círculo de Bakhtin, a linguagem é uma criação coletiva; deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, visto que as relações sociais ganham sentido pela palavra.

Para Bakhtin (2000, p.p. 293-294), o enunciado é uma unidade real da comunicação verbal, é caracterizado pela alternância dos sujeitos falantes. Assim, o que o constitui é o fato de se dirigir a alguém; possui como critério a possibilidade que o sujeito tem de responder, ou seja, de adotar uma “atitude responsiva ativa”. Segundo o autor, o enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo que lhe preexista; sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível. É um “elo na cadeia da comunicação verbal” que não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, os quais provocam nele reações-respostas imediatas e uma “ressonância dialógica” (p. 320).

Com base no que foi exposto, é possível concluir que Bakhtin considera *língua* uma *atividade social*. Conforme Mello (2003, p. 35), para esse autor, a linguagem toma forma essencialmente social de uma interação. Junto com o sujeito, passa da unidade para a multiplicidade, em um quadro comunicacional que privilegia a diversidade, a diferença, a alteridade, o dialogismo, a polifonia. Daí ser impossível pensar o sujeito fora das relações que o ligam ao outro.

Buscando relacionar as idéias do Círculo de Bakhtin com este trabalho, convém pensar na relação entre professor e aluno, que é dialógica, já que são dois sujeitos envolvidos na interação. A respeito disso, Costa Val (1992, p. 25), ao tratar do funcionamento da linguagem, afirma que, nos processos de produção e recepção de textos, os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas e o conhecimento de mundo de que são portadores têm papel determinante no trabalho lingüístico que tais falantes farão, ao darem forma a seu texto e/ou interpretarem textos mútuos. Desse modo, reconhece-se, no processo de significação que se constitui na/pela atividade lingüística, além da dimensão formal, a dimensão semântica e a pragmática. Os falantes têm um conhecimento intuitivo que os capacita a interagir socialmente. Dessa forma, o falante sabe como usar a linguagem, tem conhecimentos, tanto relativos à estrutura da língua quanto a seu funcionamento numa situação determinada. No entanto, a autora acrescenta que o exercício desse saber na interação através da escrita guarda especificidades que tornam necessário o aprendizado escolar.

Costa Val (1992, p. 26) destaca também que autor e leitor engajam-se no processo de produção e leitura de textos carregados de objetivos e expectativas que determinam o tipo e a estrutura conceitual e formal do texto a ser escrito e o tipo de leitura a ser produzido. Assim, os objetivos da produção de textos e as expectativas da leitura estão relacionados com as imagens que autor e leitor fazem um do outro como interlocutores. Conforme a escritora, essas imagens podem referir-se tanto a sujeitos empíricos quanto a sujeitos virtuais, os quais são determinados no processo de significação.

Ainda com relação à interação através da escrita⁸, segundo Bentes (2001), os diversos tipos de conhecimento de mundo que os interlocutores de um texto necessitam partilhar estão implícitos; as inferências têm um importante papel na compreensão de um texto. Dessa maneira, considerando-se as informações que o leitor acrescenta ao texto, as inferências são tomadas como um processo mental indispensável à compreensão de um texto. O leitor faz uso de seu conhecimento prévio e das informações de que dispõe para atribuir ao texto um sentido coerente com seu conhecimento de mundo. Segundo ela, nenhum texto é tão suficientemente claro, a ponto de se poder estabelecer um único sentido para ele. O autor encarrega-se de planejar a organização do texto, para que o leitor consiga reconstruir seu sentido,

⁸ Santos e Oliveira (2001) também tratam a respeito da interação lingüística.

recuperando da melhor maneira possível as suas intenções comunicativas. Por isso, o texto traz recursos lingüísticos que direcionam ou limitam a interpretação do leitor. Dessa forma, autor, leitor e texto, cada um tem um papel importante na leitura e produção textual. Os conhecimentos que autor e leitor partilham estão relacionados ao funcionamento da língua, ao assunto tratado e à situação; contribuem conjuntamente para a construção de um ou mais significados para o texto.

A respeito disso, Costa Val (1992, p. 29) destaca que quem escreve não explicita tudo, pois sabe que pode confiar grande parte da construção da coerência textual à capacidade de pressuposição e inferência do leitor, que, por sua vez, cumpre seu papel cooperativo. Para compreender um texto, o leitor usa tanto as informações nele presentes, como seus conhecimentos prévios. Para a autora, o produtor de um texto precisa monitorar a comunicação, de acordo com seus objetivos, de modo a garantir que o sentido produzido na recepção tenha um mínimo de interseção com o sentido por ele intencionado. Portanto, para que a interação seja bem sucedida, autor e leitor compartilham responsabilidades e colaboram para que haja um entendimento entre si.

Com base no que foi discutido, é importante destacar que este trabalho toma o *texto* na sua relação com o *contexto*, sem desconsiderar que existem *estruturas* que organizam o *sistema lingüístico*. Compreende que as possibilidades de realização da língua são variadas e determinadas discursivamente, em função dos conhecimentos e dos objetivos dos interlocutores, além da composição lingüística do discurso em que cada enunciado está inserido, os quais estão engajados em um processo dialógico.

1.1. O ensino de produção de textos como processo

Em nossa sociedade, dominar a escrita é uma questão de prestígio. Assim, muitas pessoas que não têm condições de desenvolver suas habilidades de escrita sentem-se frustradas, desestimuladas. Isso pode ocorrer até mesmo nas escolas, onde é habitual muitos alunos dizerem que português é difícil, que não sabem e que não gostam de escrever.

Além disso, é possível observar que ensinar a produzir textos ainda é algo que traz muitas dúvidas para um grande número de professores. Muitos não sabem como agir na orientação do processo de apropriação da escrita pelos alunos visando à interação.

Por fim, há aqueles docentes que ainda entendem que avaliar textos restringe-se a apontar falhas ou a corrigir os aspectos lingüísticos apenas: estruturas gramaticais, estrutura sintática e variedade do vocabulário. Na maioria dos casos, ficam esquecidos os aspectos discursivos, como o conteúdo e a organização das idéias do texto, por exemplo.

As diferentes maneiras como o ensino-aprendizado de produção textual tem sido conduzido resultam da variação que o conceito de escrita sofre. De acordo com Reinaldo (2001, p. 88), a perspectiva que considera *texto* como *processo* orienta-se, dentre outros aspectos, pelo pressuposto de que texto é uma unidade de linguagem em uso, no qual se deve observar não apenas a estrutura, mas também o percurso de construção de seus sentidos e que, assim,

a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

A escritora destaca que uma das contribuições dessa abordagem é a consideração dos fatores que definem a *textualidade*, os quais também são discutidos por Costa Val (2001 e 2004). Nessa perspectiva, *texto* é visto como o resultado de uma ação verbal que se caracteriza por uma organização de elementos que garantem a construção de sentido.

Ainda conforme Reinaldo (2001, p. 92), a perspectiva de *texto* como *processo* considera que duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever: os *fatores sociais* (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os *fatores cognitivos* (conhecimento do mundo, da língua e do tipo do texto). Nessa abordagem, não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto; a *produção textual* é concebida como uma *atividade recursiva*, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial da escrita, avança-se e revisa-se o texto várias vezes. Ela destaca que, nessa concepção, há duas contribuições para o ensino da escrita:

... a primeira reflexão é sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto.

Rangel (2001, p. 10) também aborda a questão da escrita e da leitura como processos nada evidentes, nos quais os interlocutores interagem por meio de textos, mobilizando os recursos propiciados pela língua⁹. Ela acrescenta que ensinar produção de textos, tal como leitura, passou a envolver o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Segundo ela, uma renovada perspectiva retórica, ou simplesmente discursiva, abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de *texto* novas dimensões e determinações.

Ao considerar a *linguagem* como *interação*, Rangel (2001, p. 11) afirma que conteúdos conceituais próprios da morfologia e da sintaxe certamente terão um papel a desempenhar nesse processo de ensino-aprendizagem da escrita; a perspectiva, porém, será outra:

... em lugar de esperarmos que o conhecimento *conceitual* da gramática da língua leve o aprendiz a dominar ou a aperfeiçoar as *práticas* de leitura e produção, devemos pretender que essas práticas, uma vez convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitam ao aluno *intuir*, a partir de seqüências especialmente elaboradas, a gramática subjacente. Sem dúvida, ninguém supõe que essa intuição seja suficiente, por si só, para o aluno compreender e descrever a língua, de que, no entanto se mostra, perfeitamente, capaz de servir-se. Portanto, a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade.

Com base no que foi discutido, é possível concluir que, para que o ensino-aprendizado de *produção de textos* seja abordado como um *processo de interlocução*, isto é, como uma *atividade interacional*, é preciso que seja adotada uma concepção de *língua* como *enunciação*, como *discurso*, que oriente o uso da escrita no contexto escolar. Conforme Soares (1999, p. 61), a *língua* – tanto oral como escrita – deve ser reconhecida como forma de interlocução, visto que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico e em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também um *sujeito*, levado por um objetivo, por uma necessidade de interação.

Soares (1999, p. 61) coloca que essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre *redação*, o exercício de mostrar que se sabe ortografar, construir frases e preencher um esquema; e *produção de texto*, o estabelecimento de

⁹ Bentes (2001) também considera *produção textual* uma *atividade interacional*, em que os interlocutores estão obrigatoriamente envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

interlocução com um leitor. Assim, *produzir redações* é diferente de *produzir textos*. A primeira limita muito o aprendizado, uma vez que, de certa forma, impõe um modelo a ser seguido, sem nortear o aluno. Já a segunda constitui um processo amplo, que implica uma interação comunicativa.

A respeito dessa diferença quanto ao encaminhamento do ensino-aprendizado de produção textual, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 241), ao comentarem o posicionamento dos livros didáticos de língua portuguesa, afirmam que estes conduzem a escrita de textos com base, principalmente, na indicação do tema (os quais também afirmam ser bastante repetitivos) ou, eventualmente, na menção do tipo textual a ser considerado. Elas concluem que atividades de produção textual desse tipo levam o aluno a elaborar redações que se configuram como mero exercício de escrita, o que é responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita. Contudo, acrescentam que, mais recentemente, com a adoção dos *gêneros discursivos e/ou textuais* no espaço escolar, é possível verificar um esforço no sentido de se solicitarem produções textuais com base nos gêneros textuais que circulam socialmente.

Ao tratarem do uso dos *gêneros textuais* em sala de aula, Costa Val e Marcuschi (2008) afirmam que as pessoas, na convivência social, quando produzem textos, levam em conta, mesmo que inconscientemente, a situação em que estão e a situação em que o texto será recebido. Com base nas condições definidas pelo contexto em que se dá o processo de interação verbal, o produtor faz uso do gênero textual que considera mais adequado. As autoras acrescentam que as instituições sociais definem e adotam alguns gêneros necessários ao seu funcionamento.

Entretanto, na escola, a escrita de redação, ao contrário dos demais gêneros escolares (como exercícios, questionário, prova escrita, entre outros) e dos gêneros que circulam fora dela, não se orienta pelos fatores que possibilitam ao autor definir o conteúdo, a estrutura, o estilo de linguagem e até o tamanho de seu texto. Assim, o objetivo da escrita é apenas cumprir uma tarefa, na qual se molda o produto de acordo com a imagem que se tem das expectativas do leitor único, o professor (COSTA VAL e MARCUSCHI, 2008, p. 8).

Esse contexto demonstra que as atividades de produção de textos na escola precisam ser mais relevantes, pois o aluno, em seu cotidiano, ao elaborar um texto, necessita assumir vários papéis sociais – em função dos quais deve considerar as condições de produção e de recepção. Dessa forma, é importante que as atividades de

produção textual aproximem-se o máximo possível de situações reais de interlocução. Sobre isso, Costa Val e Marcuschi (2008, p. 9) pontuam que a entrada dos gêneros textuais na sala de aula tem o propósito de dar sentido ao ensino e à aprendizagem da escrita. Segundo elas, como sugere Roxane Rojo, ao contrário da prática tradicional – em que os textos escritos são abordados exclusivamente em seus aspectos formais –, um bom trabalho com gêneros trata-os como objetos de reflexão. O aprendiz precisa conhecer as características formais de um gênero textual, mas também deve considerar sua função, seu suporte, sua esfera de circulação e seus leitores.

Daí é possível compreender que o uso dos gêneros textuais no contexto escolar contribui, significativamente, para que o ensino-aprendizado da escrita seja mais efetivo, devido ao fato de que as propostas de produção de textos passam a ser mais voltadas para o uso social da linguagem.

A respeito da relação existente entre os *gêneros textuais* e as *atividades humanas*, de acordo com Bakhtin (1992), os *gêneros textuais* são fenômenos sociais que atendem, historicamente, às orientações sócio-comunicativas das atividades humanas nas diversas esferas ou domínios em que são realizadas as ações comunicativas dos usuários das diversas linguagens em circulação. O autor afirma que em cada época e em cada grupo social há um repertório de discursos na comunicação sócio-ideológica.

Bakhtin declara que aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e que, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a estrutura composicional e até prever-lhe o fim. Os *gêneros do discurso* são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se constituem nas diversas “esferas de comunicação humana”. A partir disso, é possível observar que há certa estabilidade entre as condições específicas e as finalidades dos gêneros, refletidas através do “conteúdo temático”, do “estilo verbal” e da “construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Para Bakhtin (2000, p. 279), essa estabilidade tende a acompanhar o desenvolvimento e a ampliação das esferas de comunicação:

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Ao tratar da conceituação de *gêneros textuais*, Marcuschi (2002, p. 21)¹⁰, fazendo referência a Bakhtin, destaca que “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma”. Mais à frente, afirma que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual e que, nesse contexto, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica. Acrescenta que os gêneros textuais são “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum mundo” (p. 22).

Assim, no tratamento dos gêneros como construção que orienta socialmente as interações humanas, a *linguagem* não é reduzida à concepção de instrumento de comunicação, mas é pensada como *ação de interlocutores*, uns sobre os outros, na mediação de linguagem que os articula.

Conforme Marcuschi (2002, p. 23), a expressão *domínio discursivo* é utilizada “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Os domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante *específicos*”. Além disso, o autor diferencia texto e discurso:

... *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (MARCUSCHI, 2002, p.24)

Nesse sentido, os *gêneros textuais* resultam de trabalho coletivo dos usuários e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. A respeito disso, Koch e Elias (2009, p. 54) lembram que todos nós, falantes/ouvintes, leitores/escritores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, a qual diz respeito ao conhecimento de gêneros, caracterização e função. Elas acrescentam que é essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.

Com base na existência dessa necessidade de que o aluno conheça tanto a forma como a função social dos gêneros textuais com os quais convive, nesta pesquisa, houve a preocupação de possibilitar aos sujeitos, alunos-autores, que produzissem um texto socialmente relevante. Foi considerado que o trabalho com *artigo de opinião* iria atender

¹⁰ A proposta de Marcuschi e Cavalcante (2005), para caracterização dos gêneros textuais, está em conformidade com Marcuschi (2002).

a esse objetivo. Isso porque os alunos seriam orientados a considerarem as condições de produção desse gênero textual e, dessa forma, poderiam verificar que pode ser considerado um *meio de ação social, de interação*.

Em consonância com Amaral e Gagliardi (2008, p. 9), o *artigo de opinião* é um gênero jornalístico argumentativo. É sempre assinado por um articulista, que é uma autoridade no assunto ou uma pessoa de representatividade social. Este, ao escrever seu texto, parte de uma questão polêmica de relevância social, criada em torno de um fato que foi notícia. A questão gera discussões porque há pontos de vista opostos sobre o assunto. Por isso, o articulista assume uma posição, defende-a com argumentos e dialoga com diferentes pontos de vista que circulam sobre a polêmica.

1.2. Uma proposta de avaliação interativa da escrita

Esta investigação defende que, para que o ensino-aprendizado da escrita faça mais sentido tanto para o aluno quanto para o professor, é essencial que este adote ações pedagógicas que possibilitem a realização de um trabalho de produção de textos em que aquele também seja atuante no processo de avaliação.

Segundo Costa Val et al. (2009), a *avaliação* constitui uma atividade procedural e de leitura; exige uma postura de diálogo frente ao texto. Há a possibilidade de a avaliação ser apresentada sob maneiras e momentos diferentes. Desse modo, pode ser concebida tanto como o processo de apreciação das idéias e da forma de um discurso quanto como a revisão de um texto.

Já Ruiz (2010, p. 19), contrariando o que ocorre no contexto escolar¹¹, define esse trabalho que o professor faz no texto do aluno, para chamar sua atenção com relação a algum problema de produção, visando à reescrita do texto, como *correção*. A autora entende por *revisão*¹² o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização (Marcuschi, 1994), realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do docente (RUIZ, 2010, p.25).

¹¹ De acordo com Ruiz, no contexto escolar, *correção* designa a “tarefa corriqueira” do professor de língua portuguesa ler o texto do aluno e nele marcar, com “a tradicional caneta vermelha”, os eventuais erros de produção e suas possíveis soluções.

¹² Com relação à incorporação do trabalho de revisão na prática de ensino da escrita, Ruiz pontua que se deve considerar a influência, sobretudo, de Geraldí (1984), Fiad (1989, 1991), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Silva (1994), Jesus (1995), Grillo (1996) e Abaurre et al. (1997), além dos mais recentes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (RUIZ, op. cit., p. 25).

Nesta pesquisa, o termo *avaliação* foi utilizado para designar tanto o trabalho de intervenção que o professor faz no texto do aluno como a *revisão* (*reescrita, reescritura, reelaboração, refacção*), etapa do processo de produção de textos em que o estudante reescreve seu texto. Nessa fase, a partir das orientações dadas pelo docente, o discente faz reflexões, confirma ou nega hipóteses e efetua as modificações (substituições, retiradas, acréscimos) que julgar necessárias.

Ruiz (2010, p.p. 19-20) faz uso das expressões *problemas* e *infrações* como sinônimas, adotando a mesma nomenclatura utilizada por estudiosos que, segundo ela, também tomaram textos escolares como objeto de estudo: Pécora (1983), que, por exemplo, fala em *problema* de redação; Costa Val (1994), que utiliza o termo *infração*. De acordo com Ruiz, falar em problema de redação significa falar em problema de leitura. Ela acrescenta que quem aponta os problemas do texto é o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é o leitor-produtor.

Neste trabalho, o termo *problema* foi utilizado para fazer referência às *inadequações* lingüístico-discursivas que um texto pode apresentar. A palavra *qualidade* foi adotada para fazer menção às *adequações* relativas a esses aspectos apresentadas no texto.

Ruiz (2010, p. 27) coloca também que, no processo de construção textual, há que se perceber a “coocorrência” de dois movimentos:

um, intratextual (do texto para consigo mesmo), que diz respeito às operações epilingüísticas realizadas pelo aluno numa determinada versão de texto, sem considerar as demais versões por ele produzidas, nem a correção impingida pelo professor (como ocorre mais naturalmente por ocasião da versão original, ou primeira versão); e outro, intertextual (do texto para com outros textos que a ele remetem), que diz respeito às operações que o aluno realiza a partir do texto corretivo do professor e da(s) versão(ões) anterior(es) de seu texto, com a(s) qual(ais) faz contraponto.

A respeito disso, Ruiz (2010, p. 27) esclarece que o critério no qual se baseia, com o objetivo de determinar o que é ou não uma *versão de texto*, é principalmente de natureza pragmática. Desse modo, ela chama de *versão textual* “aquele texto que o aluno tomou por acabado (escrita ou reescrita), tendo em vista suas condições de produção e de recepção”. Essa definição também foi adotada nesta investigação.

Outra questão de que Ruiz (2010, p. 47) trata e que foi de interesse deste trabalho refere-se às *intervenções por escrito* que o professor faz no texto do aluno. Ela as chama

de *tipos de correção*¹³. Toma como referência a *tipologia de correção de redações* mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989): *correção indicativa, correção resolutive e correção classificatória*. Além disso, Ruiz apresenta uma outra forma de intervenção, que chamou de *correção textual-interativa*.

Esses quatro *tipos de correção* tratados por Ruiz foram utilizados na avaliação dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Porém, na análise dos dados, foram designados como *formas de intervenção, estratégias interventivas ou intervenções* do tipo: *indicações, resoluções, classificações e comentários* (“bilhetes”). Assim, é necessário tratar a respeito de cada uma dessas formas de intervenção.

A *correção indicativa* consiste em marcar, por meio de alguma sinalização, as palavras, frases e os períodos que apresentam erros ou são pouco claros junto à margem do texto ou no próprio corpo do texto. Sobre essa estratégia de intervenção, segundo Ruiz, Serafini afirma que frequentemente o professor se limita à indicação do erro e altera muito pouco o texto do aluno (há apenas correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e os lexicais). Porém, Ruiz aponta que, por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que, nesse tipo de correção, o docente faz poucas alterações simplesmente porque não altera o texto, mas somente indica o local das alterações a serem feitas pelo discente (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2010, p.p. 36-40).

A *correção resolutive* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros no texto. De acordo com Ruiz, esse tipo de correção pode ocorrer com ou sem *indicação*. Acrescenta que essas intervenções aparecem principalmente no corpo do texto, mas podem ocorrer também na margem (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2010, p.p. 40-41).

A *correção classificatória* consiste na identificação dos erros no texto através de uma *classificação*. Conforme Ruiz, Serafini coloca que, em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aprendiz que corrija sozinho o seu erro. Ruiz pontua que esse tipo de correção pode ocorrer reforçada pela *correção indicativa* (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2010, p.p. 45-47).

A *correção classificatória* consiste na identificação dos erros no texto através de uma *classificação*. Conforme Ruiz, para Serafini, em alguns casos, o próprio docente sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao estudante que corrija

¹³ De acordo com Ruiz, Serafini (1989) cita um trabalho anterior, Aplebee (1981).

sozinho o seu erro. Ruiz afirma que esse tipo de correção pode ocorrer de forma reforçada pela *correção indicativa* (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2010, p.p. 45-47).

Ruiz aponta que os professores que adotam esse tipo de correção têm por método a utilização de determinado *conjunto de símbolos* (normalmente letras ou abreviações) para classificar o tipo de problema encontrado. Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de acordo com o profissional. Ela lembra que esse tipo classificatório de correção geralmente requer um trabalho de interpretação dos símbolos e que, evidentemente, os estudantes podem ter algumas dificuldades, visto que algumas classificações podem se revelar objetivas, exemplares de cada tipo de problema referenciado pelo código, ao contrário de outras. Ruiz conclui que por isso discorda de Serafini, a qual defende que a *correção classificatória* consiste em uma identificação não ambígua dos erros (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2010, p.p. 45-47).

Além dessas três categorias propostas por Serafini (1989), Ruiz (2010, p.p. 47-56) aborda também uma outra espécie de intervenção, que ela chama de *correção textual-iterativa*. Essa estratégia consiste em o professor fazer *comentários mais longos* que as observações que faz na margem do texto, razão pela qual geralmente são escritos em seqüência ao texto (espaço que ela apelidou de “*pós-texto*”). Esses comentários são realizados em forma de pequenos “*bilhetes*” (destaca que mantém as aspas devido ao caráter específico desse gênero textual), que, muitas vezes, “mais parecem verdadeiras cartas”. Geralmente, ou abordam a tarefa de revisão realizada pelo aluno (mais especificamente sobre os problemas do texto) ou falam, metadiscursivamente, sobre a própria tarefa de correção feita pelo docente. Muitas vezes, a *correção textual-iterativa* pode assumir um valor *indicativo* ou um caráter *resolutivo*, além de poder se dar como explicitação da *correção codificada*.

A respeito dessa estratégia de intervenção, Ruiz (2010, p. 50) pontua que, em geral, as *correções textuais-iterativas* incentivam o trabalho de *refacção* realizado pelo discente, isto é, reforçam positivamente a *revisão* por ele efetuada. Conforme a autora, os “bilhetes” revelam também a existência de certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Ela considera essa estratégia “altamente dialógica”.

Ruiz (2010, p. 52) destaca ainda que fazer uso dos “bilhetes”, além de incentivar ou cobrar o aluno com relação à revisão de seu texto, é tentar ir além das “formas corriqueiras e tradicionais de intervenção”. Segundo ela, esse tipo de correção é

uma forma alternativa encontrada pelo professor para *apontar*, *classificar* ou até mesmo *resolver* aqueles problemas da *revisão* do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não se resolvem via corpo, margem ou símbolo. Essa visão de Ruiz é defendida neste trabalho.

A partir dessa discussão acerca do conceito de *avaliação/correção* de textos, é possível compreender que professor e aluno realmente podem estabelecer uma interlocução através da escrita. Nesta investigação, defendo que a forma como a avaliação é adotada pode interferir no ensino-aprendizado de produção de textos. Considero que o processo de *avaliação da escrita*, quando realizado em um *contexto mais interativo* (aluno-professor e aluno-aluno), ou seja, por meio de “bilhetes”, pode contribuir mais para o desenvolvimento das habilidades textuais do estudante, além de poder tornar as aulas de produção de textos mais dialógicas, além de relevantes e interessantes.

A respeito da relação professor-aluno estabelecida através da produção de textos, para Grannier (2002, p. 72), as atividades de escrita fazem com que ocorra uma interação professor-aluno e aluno-aluno, além de proporcionar ao docente corrigir o discente sem interrompê-lo. Ela declara que a “correção” leva à “autocorreção” e estimula o aprendiz a reler seu texto antes de considerá-lo terminado (p. 73). Dessa maneira, o professor deve ser um leitor, ou seja, aquele que testa, sugere, valoriza o texto do estudante e não apenas aquele que assinala seus “erros”. O aprendiz também deve ser responsável, participativo, aquele que indaga, modifica, reflete, refaz sua produção textual.

Ainda sobre o “diálogo” professor-aluno, conforme Grannier (2002, p. 72), a produção escrita oferece a possibilidade de um tempo para o discente e um para o docente. O aluno dispõe de mais tempo para pensar ao escrever que ao falar. Assim, “nesse tempo”, desenvolve-se naturalmente um tipo de “automonitoramento” que deve ser estimulado pelo professor, o qual deve fornecer elementos que auxiliem o aluno a reescrever seu texto.

O processo de produção textual, como já foi destacado, envolve *planejamento*, *execução*, *revisão* e *reescrita*; essas etapas exigem a adoção de procedimentos diferentes. Desse modo, o docente deve realizar, além da *avaliação individualizada* (etapa na qual os possíveis *problemas* e *acertos* são apontados na produção do discente,

que será devolvida a ele), *ações coletivas* (tais como avaliações em duplas e em grupos) que visem à ocorrência de maior interação em sala de aula.

A respeito do trabalho individualizado de avaliação de textos, ele pode contribuir principalmente para o desenvolvimento das habilidades lingüístico-discursivas de cada aluno. Com essa estratégia, o professor pode diagnosticar suas dificuldades e seus “pontos fortes”, para poder intervir através da proposição de exercícios mais específicos, como indica Soares (1999, p.p. 70-71): atividades de estruturação de textos, de uso de recursos de coesão, de controle da informatividade.

Entretanto, essa estratégia, se adotada como forma única de avaliação, pode restringir bastante as possibilidades de aprendizado discente. Sobre isso, Lima (2002, p. 97) lembra que, na prática de avaliação exclusiva do docente, o texto não é analisado como um “episódio no caminho percorrido pelo aprendiz rumo à aquisição da habilidade da escrita, a observação do texto incide sobremaneira no plano lingüístico – morfossintaxe, vocabulário e grafia.”. De acordo com o autor, isso se reflete inevitavelmente nos procedimentos de escritura/releitura/reescritura de produções desenvolvidos pelos aprendizes, levando-os a fixar sua atenção nos aspectos formais apenas.

Com relação às atividades coletivas, sugiro que o docente, após concluir a avaliação individualizada dos textos, programe aulas para abordar os problemas mais recorrentes apresentados nas produções textuais.

Também é interessante que o professor promova, com freqüência, momentos nos quais os estudantes, após lerem as observações realizadas em seus textos, possam tirar suas dúvidas individualmente em uma espécie de “oficina de textos”. Desse modo, eles teriam possibilidade de melhor entender as observações do docente em sua produção, que não tenham ficado claras, e de justificar para o docente suas escolhas. Enfim, nessas situações, os aprendizes poderiam ter mais condições para revisarem suas produções textuais.

Calkins e Batista (1989) alertam para o fato de que o discente precisa enxergar-se como autor de seus textos e que, para isso, é requisito fundamental que tenha liberdade para a escolha de todos os seus aspectos. Eles também propõem a realização em sala de aula de um trabalho denominado *Oficina de Escrita*, centrado no desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto escritores.

Ainda no que se refere às atividades coletivas de avaliação, julgo ser pertinente que o professor estabeleça momentos nos quais os alunos possam trocar suas produções, ou seja, avaliar os textos de seus colegas e vice-versa. Essa atividade, além de possibilitar maior interação em sala de aula, poderia deixar as aulas mais interessantes, já que os aprendizes poderiam “experimentar-se” como professores.

Acredito que a proposta de avaliação discutida nesta pesquisa funcione como facilitadora do ensino-aprendizado de produção de textos, uma vez que pode permitir ao estudante participar de forma mais expressiva do processo de avaliação de seus textos. Assim, o ensino da escrita poderia ser realizado de forma que ele se visse engajado nas etapas desse processo, tal como seu professor, e se considerasse mais autônomo. Dessa forma, poderia sanar suas dúvidas com mais frequência, já que teria diferentes oportunidades para isso, o que poderia contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades textuais.

É importante destacar ainda que as ações propostas nesta investigação também podem permitir que o discente tenha maior liberdade para refletir a respeito das orientações que recebe do docente e, desse modo, fazer as escolhas que julgar necessárias. Dessa maneira, o professor não perde seu papel de orientador, de quem auxilia o aprendiz a rever seu texto, mas faz isso de forma que sua avaliação não seja única e autoritária.

Por fim, ressalto que esta proposta de trabalho pode contribuir também para que uma interlocução mais próxima entre professor-aluno e aluno-aluno seja estabelecida, e possa fazer com que haja maior entrosamento entre eles na realização do trabalho com a escrita. Ruiz (2010, p.p. 180-183) defende que o docente pode mudar o ensino da escrita ao interagir realmente com seu discente. Ela acrescenta que isso não se consegue sem um envolvimento maior, sem uma pequena dose de afetividade. Ela destaca que até mesmo a empatia que há entre eles pode interferir nesse trabalho.

CAPÍTULO 2

2. Pressupostos metodológicos

Este capítulo tem como objetivo apresentar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, o contexto de trabalho, a metodologia utilizada, os procedimentos adotados na coleta dos dados, sua análise e os resultados encontrados.

2.1. Sujeitos, contexto e metodologia

Os sujeitos envolvidos nesta investigação (também denominados *alunos-autores, alunos, autores, estudantes, discentes, aprendizes*) são três adultos¹⁴ que estudavam em uma turma do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual de Belo Horizonte¹⁵. Nessa turma, havia 29 alunos matriculados, dos quais apenas vinte e dois freqüentavam o curso. Porém, foi observado que normalmente o número de discentes presentes nas aulas era, em média, de dezessete¹⁶.

A princípio, catorze estudantes aceitaram participar desta pesquisa. No entanto, como para realizarem o trabalho era necessário que fossem cooperativos e se sentissem confortáveis com os procedimentos utilizados, tiveram liberdade para desistir de realizar as atividades ao longo das etapas e/ou para se retirarem desta investigação a qualquer momento. Dessa forma, houve discentes que desistiram de continuar colaborando. Além disso, ocorreu o fato de que boa parte dos alunos, mesmo os freqüentes, faltava muito. Assim, havia estudantes que estavam empenhados em realizar as atividades, mas não estavam presentes em um dia fundamental para o andamento da pesquisa; por exemplo, no dia da reelaboração do *texto inicial*.

¹⁴ Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. De acordo com sua legislação, se a pesquisa envolver sujeitos menores de idade, será preciso obter também a assinatura dos pais ou responsáveis em documento – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por isso, o EJA foi escolhido para a realização desta pesquisa, visto que, normalmente, as turmas são compostas por pessoas maiores de idade.

¹⁵ Os discentes estavam cursando, no primeiro semestre de 2009, o segundo ano do Ensino Médio e, no segundo semestre, o terceiro ano. Na escola onde esta pesquisa foi realizada, os estudantes do EJA completam o Ensino Médio em dois anos: fazem a primeira série ao longo de um ano. Já a segunda e a terceira séries, eles completam no ano restante.

¹⁶ Segundo a professora de Língua Portuguesa da turma, é algo comum, em turmas de EJA, as pessoas matricularem-se e desistirem antes mesmo de as aulas serem iniciadas ou nos primeiros meses de aula. Já com relação ao número de alunos faltosos, ela informou que as faltas, geralmente, têm relação com o fato de a maioria dos discentes trabalhar.

Devido aos motivos relatados, foram selecionados para serem analisados os textos produzidos por sujeitos que tivessem participado de todas as etapas do trabalho proposto em sala de aula. Isso foi controlado através da chamada que a professora de Língua Portuguesa da turma fazia e do monitoramento das tarefas que cada discente cumpria. Ao longo da realização da investigação na escola, nove alunos passaram por todas as etapas previstas. Tiveram suas produções textuais avaliadas, mas, na análise desta pesquisa, optei por apresentar apenas os textos elaborados por três alunos-autores, por considerar que essas produções textuais exemplificam, de modo geral, os resultados encontrados e para evitar que a exposição da análise ficasse repetitiva.

Quanto aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa tem *caráter longitudinal* (cf. Larsen-Freemna & Long, 1991), por ter se constituído de uma investigação relativamente longa. Foi adotada a *metodologia qualitativa* de pesquisa (cf. Johnson e Onwegbuzie, 2004), visto que, na análise dos dados, foram assumidos métodos qualitativos. A avaliação de textos escritos pressupõe certa subjetividade, uma vez que as produções textuais apresentam marcas das representações de cada sujeito sobre a situação de interlocução estabelecida. Além disso, há o fato de não ter havido a preocupação quanto à obtenção de dados estatísticos.

Ainda no que se refere ao trabalho realizado em sala de aula, em conformidade com Cunha (2004, p. 65), esta investigação constitui-se de uma *observação participante* (ou *ativa*) *artificial*. Isso porque, de acordo com a autora, na condição de pesquisadora, busquei me integrar a uma comunidade, para poder investigar uma hipótese. Segundo Cunha, esse tipo de observação permite ao pesquisador transitar entre os olhares de interioridade e de alteridade no conhecimento da vida dos sujeitos observados, ou mesmo de aspectos dessa vida.

Relacionado a isso, há o fato de que a professora da turma com a qual realizei esta pesquisa cedeu-me uma aula quinzenal para que eu pudesse atuar na condução das ações previstas nesta investigação, mas optei por ir semanalmente à escola. Considerei que isso me possibilitaria ter maior convívio com os sujeitos (não apenas observá-los) e, assim, conhecer um pouco de sua realidade. Acreditava que essa aproximação poderia contribuir de algum modo com a etapa referente à análise dos dados. No entanto, é importante ressaltar que, enquanto pesquisadora, embora tenha conduzido a realização das atividades aplicadas em sala de aula, isto é, tenha me envolvido com os sujeitos, busquei estabelecer um distanciamento crítico na análise do *corpus*.

A coleta de dados ocorreu de maio a dezembro de 2009. O trabalho compreendeu: o período de observação da turma; a aplicação de um questionário sobre produção de textos; o desenvolvimento de atividades interventivas; a produção, por cada sujeito, de três textos do gênero artigo de opinião. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa é constituído de nove produções textuais.

2.2. Procedimentos adotados durante a coleta de dados

Com relação aos procedimentos seguidos durante a coleta de dados desta pesquisa, primeiramente apresentei meu projeto à orientadora pedagógica da escola onde iria desenvolver o trabalho e à professora de Língua Portuguesa da turma na qual eu iria atuar. Foram destacados os objetivos da pesquisa e também explicitadas as etapas metodológicas.

No que se refere ao trabalho em sala de aula, antes do início das atividades planejadas, os alunos receberam algumas informações sobre a pesquisa com a qual iriam contribuir. Tive como objetivo explicar que minha proposta era voltada para auxiliá-los no aprendizado de produção de textos, no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Também foram informados de que a coleta seria mais ampla que a real utilização dos dados¹⁷.

Como continuidade da investigação, ocorreu o período de observação inicial da turma. Essa fase possibilitou-me conhecer um pouco mais sobre os estudantes e começar a me integrar com eles e com sua professora¹⁸.

Na seqüência, os discentes responderam a um questionário, constituído de três perguntas abertas, sobre produção de textos¹⁹ (ver anexos). Considerei que a aplicação desse questionário seria útil para que eu pudesse conhecer o que eles entendiam por texto e por produção de textual e quais eram os aspectos referentes à escrita com os quais se preocupavam mais.

¹⁷ Os alunos também foram informados de que a pesquisa não tinha valor financeiro e de que o nome da escola e os nomes dos sujeitos envolvidos não seriam divulgados. Foi solicitado a eles que assinassem o TCL, para que pudessem autorizar o uso dos textos que iriam produzir, apenas, para fins de pesquisa.

¹⁸ Cabe destacar que, ao longo da realização do trabalho em sala de aula, além de acompanhar cada uma das aulas, a professora da turma passou a me auxiliar na condução das atividades. Ela era informada, previamente, a respeito de todas as etapas que seriam desenvolvidas. A partir daí, começou a contribuir com algumas sugestões.

¹⁹ Na aula em que o questionário foi aplicado, havia dezoito alunos presentes.

Com base na maioria das respostas, verifiquei que seria necessário planejar ações destinadas a melhor situar os sujeitos quanto ao que pode ser entendido como *texto* e quanto à importância das questões lingüísticas e discursivas na elaboração de uma produção textual. Assim, preparei atividades que me permitiram tratar de conceitos tais como *tipos de linguagem, denotação e conotação, tipos e gêneros textuais, variedade lingüística*. Além disso, procurei estabelecer para eles, de forma simples, *a diferença existente entre escrever redações e produzir textos*.

A partir disso, foi necessário promover também ações que me possibilitassem abordar questões tais como a importância de se *delimitar o tema* e os *objetivos* de uma proposta de produção de textos e de se atender às *condições de produção*, isto é, de se considerar com qual objetivo se escreverá, qual será o suporte do texto, o público-alvo, e, dessa maneira, a variedade lingüística adequada.

Na seqüência, as atividades referentes ao gênero textual *artigo de opinião* foram iniciadas. Esse gênero foi escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa, por ser jornalístico argumentativo.

Essa escolha se deu, primeiro, porque meu objetivo era propor uma atividade de produção escrita que possibilitasse aos alunos elaborarem um texto argumentativo que fizesse parte do cotidiano de boa parte da população. Desse modo, considerei que o artigo de opinião iria atender a essa demanda.

Segundo, porque a proposta de produção textual discutida nesta pesquisa pressupõe que, na elaboração de um texto, é necessário que se considerem as condições de produção. Dessa forma, supus que o trabalho com o gênero artigo de opinião iria possibilitar aos discentes o planejamento de suas produções textuais. Os estudantes iriam, possivelmente, ter de assumir o papel social de um articulista, considerar o suporte do texto e o público-alvo.

Além disso, levei em conta que o artigo de opinião é um gênero textual que permite ao autor estimular sua argumentação, visto que um articulista busca convencer o leitor da importância da posição que assumiu sobre o assunto abordado.

No que diz respeito ao modo de abordagem do artigo de opinião em sala de aula, antes da produção inicial desse gênero, foi preciso escolher meios que favorecessem aos alunos conhecerem a caracterização desse gênero (elementos estruturais, suporte, função comunicativa e uso social), uma vez que, segundo eles, ainda não haviam produzido esse gênero.

Em consonância com a proposta de produção de textos planejada, a elaboração de um artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil²⁰, como forma de sensibilização, foi solicitado aos estudantes que lessem e discutissem o artigo de opinião “Futebol é uma síntese dramática da vida”, de Maria Rita Kehl²¹ (ver anexos). Esse texto foi escolhido porque, já que tratava sobre futebol, tinha ligação com o tema do artigo de opinião que eles deveriam produzir. A atividade foi conduzida de forma que os discentes pudessem observar questões tais como de que forma o assunto era tratado, quais eram as intenções do articulista, qual era a pessoa do discurso escolhida e qual era a variedade lingüística e o tipo de linguagem utilizada. Também foi considerado importante que percebessem a presença de dados estatísticos, nomes de “autoridades”, exemplos e comparações para o embasamento da argumentação.

Essas ações estabelecidas tiveram como propósito fazer com que os alunos refletissem a respeito das peculiaridades de um artigo de opinião, isto é, passassem a ter domínio das principais características desse gênero textual.

Prosseguindo com a pesquisa, foi iniciada a fase de elaboração das três produções textuais do gênero artigo de opinião. Na avaliação desses textos, foi observado: se atendiam ao tema e aos objetivos propostos na questão; se apresentavam consistência argumentativa e coerência no desenvolvimento das idéias, a partir da utilização apropriada de recursos que permitam a construção de sentido; os aspectos formais da linguagem; se apresentavam características do gênero artigo de opinião.

Na avaliação dos artigos, a qual abordou aspectos discursivos e lingüísticos, como forma de intervenção, foram adotadas estratégias do tipo *indicações*, *classificações*, *resoluções* e *comentários* (“bilhetes”), com base em Ruiz (2010), que faz uso do termo *tipos de correção* (conforme destacado no capítulo 1).

Continuando o trabalho, propus a elaboração do *texto inicial*. Os discentes deveriam se colocar no lugar de um (a) *articulista* de uma *revista de circulação nacional*, voltada para o *público jovem*, para produzirem um *artigo de opinião defendendo* ou *criticando a realização da Copa do Mundo de Futebol, em 2014, no*

²⁰ Ao decidir que o tema do artigo de opinião que os sujeitos iriam produzir relacionar-se-ia a *futebol*, levei em conta que esse assunto, provavelmente, seria considerado interessante pela maioria deles. Também refleti que *futebol*, possivelmente, era um assunto do conhecimento de grande parte dos alunos.

²¹ Este artigo de opinião foi publicado na revista *Época* em 23 de dezembro de 2002. Esse texto foi escolhido para a realização da atividade porque, apesar de ser relativamente antigo, trata do assunto *futebol* de forma atual e interessante.

Brasil (ver anexos). Após avaliar essa produção inicial, solicitei-os que reescrevessem seus textos a partir das intervenções que eu havia feito em suas produções, além de considerarem as atividades que já haviam realizado.

É importante ressaltar que, por demanda dos próprios alunos, foi necessário preparar uma aula sobre *texto dissertativo-argumentativo*. Essa atividade não estava prevista na pesquisa, mas foi produtiva, pois procurei mostrar quais são as diferenças e semelhanças existentes entre *artigo de opinião* e *texto dissertativo-argumentativo*.

A partir da avaliação da segunda produção textual, reescrita do artigo de opinião sobre a Copa, foi possível constatar quais seriam os problemas e as dificuldades que os alunos apresentavam, tanto com relação às questões lingüísticas quanto às questões discursivas. Seria preciso encontrar melhores condições para auxiliá-los na elaboração do texto seguinte, a versão final do artigo de opinião sobre a Copa.

Verifiquei que havia necessidade de retomar as discussões a respeito dos critérios de avaliação dos textos dos alunos. Deveria dar ênfase à importância dos alunos apresentarem coerência no desenvolvimento de suas idéias, a partir do uso de recursos que permitam isso: por exemplo, a utilização de estratégias de referência. Também foi importante tratar a respeito de consistência argumentativa.

A partir da necessidade de ações que auxiliassem os alunos na elaboração da produção, houve uma aula na qual foram ressaltados os problemas mais recorrentes encontrados nos textos produzidos, além dos acertos. Em outra, ocorreu a troca dessas produções entre os discentes, para que tivessem a oportunidade de estabelecer diálogos a respeito das observações apresentadas. Também houve um momento para que tirassem dúvidas a respeito de suas produções comigo e com sua professora. Posteriormente, partiram para a produção a versão final do artigo de opinião.

Dessa maneira, a última fase do trabalho em sala de aula refere-se à elaboração da *produção final*, ou seja, terceira versão do artigo de opinião sobre a Copa de 2014. Esse texto foi considerado uma possível forma de verificação das contribuições do processo de avaliação, desde a *produção inicial*, para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa²².

Mas, antes que os alunos-autores partissem para a elaboração da produção final, considerei relevante ainda lhes propiciar mais condições para a realização dessa última

²² Eu esperava dar um retorno aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, com relação à comparação realizada entre a *produção inicial* e a *produção final*, mas não houve tempo.

tarefa. Foi trabalhado o texto “Ter petróleo é uma maldição?”, de Ricardo Neves (ver anexos)²³. Embora esse artigo de opinião não aborde o tema *futebol*, busquei seguir os mesmos procedimentos que havia adotado com relação ao primeiro artigo estudado, no sentido de leitura e análise quanto às peculiaridades desse gênero textual.

A seguir, há uma discussão mais detalhada a respeito dos critérios que orientaram a avaliação dos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

2.3. Critérios adotados na avaliação dos textos produzidos

Neste trabalho, como já exposto, *texto* é concebido como *atividade discursiva e lugar de interação* entre sujeitos. Assim, produzir um texto envolve *planejamento, verbalização, revisão e reescrita*. A *avaliação* é considerada uma das etapas desse processo de ensino-aprendizado; o professor é visto como aquele que auxilia, orienta, sugere.

Na avaliação dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, foi verificado se as condições de produção foram consideradas: quem escreve, sobre o quê, como, onde, com quais objetivos e para quem escreve. Foram analisadas também as escolhas dos alunos-autores quanto à estruturação conceitual (coerência) e formal de seus textos. Para isso, foi necessário adotar alguns critérios²⁴ que dizem respeito ao plano semântico-conceitual e ao formal, que devem ser considerados na avaliação. Eles estão explicitados a seguir.

No plano semântico-conceitual:

- pertinência quanto à questão proposta ou adequação ao tema;
- consciência de registro (coerência com relação ao contexto de situação);
- adequação vocabular (propriedade de sentido; compatibilidade com o registro adotado);
- coerência interna: repetição ou continuidade (retomada de elementos no decorrer do discurso), progressão (ausência de redundâncias inexpressivas), relação ou articulação

²³ Este artigo foi publicado na revista *Época* em 25 de setembro de 2006.

²⁴ Segundo Marinho (1997, p. 93), tais critérios foram utilizados e aprimorados à época pelas equipes de avaliação e correção de textos produzidos nos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Ouro Preto, nos quais ela trabalhava.

(boa seqüenciação e bom encadeamento de idéias) e não-contradição (respeito aos princípios lógicos elementares);

- coerência externa: compatibilidade com o mundo de referência, com a *realidade*; consistência de argumentação (grau de informatividade: pertinência, suficiência e relevância de argumentos);
- paragrafação.

No plano formal:

- coesão textual: anáforas não-ambíguas/com antecedente exposto (recursos anafóricos: pronomes; advérbios; artigos; elipse; reiteraões e substituições lexicais); articuladores bem empregados (conjunções, operadores discursivos); correlação de tempos e modos verbais; processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, paralelismo sintático e semântico; emprego adequado de conjunções);
- pontuação;
- ortografia e acentuação.

Os critérios apresentados por Marinho (1997, p.p. 93-94) dialogam²⁵ com os critérios²⁶ propostos por Costa Val et al. (2009, p. 113), destacados no quadro a seguir por se apresentarem de forma mais resumida.

- | |
|--|
| <p>1 – Adequação Discursiva e Conceitual</p> <ul style="list-style-type: none">1.1 – Adequação ao tema proposto1.2 – Coerência (unidade temática)<ul style="list-style-type: none">1.2.1 – Relação título-texto1.2.2 – Continuidade1.2.3 – Progressão (não circularidade)1.2.4 – Articulação |
|--|

²⁵ No entanto, Marinho (1997) apresenta a paragrafação no plano semântico-conceitual, enquanto Costa Val et al. (2009) consideram-na no plano formal.

²⁶ Esses critérios foram utilizados por pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação/UFMG, em 1993, em um trabalho de avaliação de textos escritos solicitado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)

2 – Adequação Formal

2.1 – Coesão [recursos anafóricos, articuladores, correlação de tempos verbais, processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica), modalizadores, operadores argumentativos.]

2.2 – Morfossintaxe [estruturação de períodos (presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes); concordância; regência; emprego de crase; colocação.]

2.3 - Paragrafação e pontuação

2.4 – Ortografia e acentuação

A respeito dos critérios de Marinho (1997, p.p. 93-94) e dos critérios de Costa Val et al. (2009, p. 113), é possível observar que, ao adotá-los, estou assumindo um conceito de avaliação a qual considera que um *texto* envolve a integração das *dimensões discursiva, semântica e formal*.

É importante destacar que busquei não associar esses critérios a um “instrumento” para a identificação de “erros” em um “produto final”. Ao longo do processo de avaliação dos textos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tais aspectos foram considerados uma possibilidade de avaliar as dificuldades encontradas no processo de aprendizado da escrita e, dessa maneira, buscar meios para contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos-autores.

Além disso, o texto apresenta uma materialidade lingüística, que pode permitir ou impedir, por exemplo, que o leitor construa coerência. A respeito disso, Dias (2004, p. 211) afirma:

Se por um lado o leitor ativa conhecimentos prévios para atribuir significados ao texto que lê, por outro, o autor colabora para manter pontos de contato (entre ele e seu leitor) por meio de pistas verbais e não-verbais, fornecidas implícita ou explicitamente, de modo a permitir a reconstrução de sua intenção comunicativa.

A adoção dos critérios para a avaliação dos textos que compõem o *corpus* desta investigação também pode ser justificada com base em Koch (2001). A autora destaca

que os *princípios de textualidade* abordados por Beaugrande & Dressler (1981), contemplados nos critérios adotados nesta pesquisa, não são mais concebidos como padrões “que permitem identificar as fronteiras entre um texto e um não texto, mas sim as condições para uma ação lingüística, cognitiva e social na qual eles operam como modos de conectividade em níveis diversos, mas inter-relacionados” (KOCH, 2001, p. 16).

A escolha dos critérios apresentados nesta pesquisa tem fundamento também no fato de que o estabelecimento prévio de critérios de avaliação de textos é importante para que o professor possa acompanhar os avanços do aluno ao longo do processo de apropriação da escrita, bem como detectar os aspectos que precisam ser reforçados por meio de exercícios ou atividades.

Por fim, deixar claro para o discente os aspectos que serão considerados na avaliação de sua produção textual pode facilitar sua compreensão das intervenções feitas pelo docente ou pelo colega e, provavelmente, interferir na reelaboração de seu texto. Sendo assim, sua explicitação contribui para o processo de ensino-aprendizado da escrita. Enfim, os critérios de avaliação por mim adotados expõem os aspectos que defendo que devem ser considerados na produção textual.

2.4. Análise dos dados

Esta parte apresenta a descrição da análise dos textos que compõem *o corpus* deste trabalho. A seguir, são apresentadas as produções textuais de três alunos-autores.

De acordo com Costa Val et al. (2009, p. 32), *avaliar* um texto significa, inicialmente, *um ato de leitura*: “... é preciso redimensionar o processo de avaliação do texto escrito na escola, pelo estabelecimento de uma relação interlocutiva em que aluno e professor se colocam como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos”. Com base nessa concepção, busquei analisar os problemas e as qualidades dos textos de forma a considerar que minha avaliação fosse uma das possíveis leituras a serem realizadas.

A análise teve como objetivo evidenciar principalmente os aspectos discursivos (fatores pragmáticos e semânticos), sem desconsiderar os aspectos formais (fatores estruturais). Tive como direcionamento, a partir da prática de reescrita como um processo interacional, auxiliar os alunos-autores no aperfeiçoamento de seus textos e, assim, tentar contribuir para que eles pudessem ser mais autônomos, conscientes e

comprometidos com a escrita. Procurei destacar os aspectos que deveriam ser melhorados, mas sempre valorizando os acertos dos alunos e incentivando-os a reescreverem suas produções textuais.

Empenhei-me em proporcionar aos alunos-autores uma avaliação voltada para o texto como um todo. Como julgo que não há como um professor deixar comentários a respeito de todos os problemas que a produção textual avaliada apresenta, procurei alternar a utilização de estratégias interventivas – *indicações*, *resoluções*, *classificações*²⁷ e *comentários* – em um mesmo texto, de acordo com os problemas apresentados, visando à sua reelaboração. Além disso, busquei também verificar quais desses tipos de estratégias poderiam facilitar mais o trabalho de revisão que os alunos iriam realizar em suas produções textuais.

Para tratar de problemas relativos ao nível do sistema lingüístico, de modo geral, adotei alternadamente o uso de *indicações*, *classificações* e até mesmo *resoluções*²⁸. Para abordar os problemas referentes ao uso de elementos que permitem ao leitor construir sentido (a utilização de recursos anafóricos e de articuladores, correlação de tempos verbais, estruturação de períodos, assim como paragrafação e pontuação), utilizei estratégias *indicativas* e *classificadoras*, aliadas a *observações*. Assim, tentei fazer com que os alunos-autores procurassem soluções para os problemas destacados ou, pelo menos, refletissem a respeito deles. Com relação à colocação pronominal, à concordância, à regência e ao uso da crase, também priorizei o uso dessas estratégias interventivas na avaliação dos textos.

Fiz uso com menos frequência de estratégias do tipo *resolutivas*. Além disso, quando o fiz, foi para abordar *questões locais*, apenas referentes à ortografia e à acentuação. Em alguns casos, utilizei *resoluções* para tratar do uso da crase e da pontuação, até mesmo para estabelecer uma comparação entre esse tipo de estratégia e as estratégias *classificadoras* e *indicativas*, objetivando sempre deixar *comentários* sobre esses problemas.

²⁷ Ao utilizar esse tipo de estratégia nos textos avaliados, optei por não fazer uso de códigos para indicar o problema encontrado, por considerar que esse recurso iria dificultar para o aluno entender a intervenção realizada.

²⁸ Ao utilizar esse tipo de estratégia interventiva nos textos avaliados, busquei, na medida do possível, acompanhá-la de um comentário que pudesse, pelo menos, fazer com que os alunos-autores pensassem sobre a resolução e não somente a acatassem.

Os *comentários* foram utilizados, fundamentalmente, para a abordagem de questões relativas à adequação discursiva e conceitual. Assim, os “bilhetes” trataram, principalmente, da adequação ao tema proposto e aos objetivos estabelecidos na questão, da consistência argumentativa e da construção da coerência. Foram utilizados também para destacar os aspectos dos textos que poderiam ser melhorados e para elogiar suas qualidades.

A seguir, são apresentadas as análises dos textos produzidos por cada aluno-autor nesta ordem: primeira versão do artigo de opinião sobre a Copa do Mundo de Futebol de 2014 (*produção inicial*), segunda versão (*reescrita*) e versão final do artigo (*produção final*)²⁹. Entretanto, antes, é importante destacar que, após a escrita do texto inicial, os alunos partiram para sua reescrita orientados apenas pelas intervenções realizadas em seus textos e pelas atividades aplicadas anteriormente a essa produção. Já para a elaboração da versão final do artigo, além das intervenções realizadas em suas produções textuais, tiveram também como subsídio um conjunto de atividades, tratadas no capítulo anterior.

2.4.1. Aluno-autor 1

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 1)

Futebol ... Amor da pátria

O futebol é uma paixão brasileira que desperta interesse desde criança a idosos, homens e mulheres, de canto a canto do Brasil. O futebol é consagrado o esporte preferido, ele nos faz rir, nos faz chorar, nos faz gritar de felicidade ou sair chingando “Deus e o mundo”. Nos jogos quem sofre é a mãe dos juizes e jogadores. Mas o que leva o nosso povo a ser assim? – O amor pelo futebol! E em consideração à todo esse amor nada mais justo do que o Brasil enfim sediar uma copa. Somos considera-

²⁹ Os textos dos alunos-autores, digitados no corpo desta pesquisa, com exceção das margens, representam uma reprodução, o mais fiel possível, do trabalho desses alunos. Assim, digitei o número de caracteres que havia em cada linha nas produções originais. As cópias desses textos, com minhas intervenções, são apresentadas nos *anexos*.

dos O país do futebol mas nunca tivemos o privilégio de sediar uma copa, diga-se de passagem que isso vem a ser uma injustiça, mas o dia tão sonhado está perto, vem aí a copa de 2014 é o Brasil é o favorito, vamos impulsionar nosso futebol e nossa terra. O futebol é a cultura, é a arte do nosso povo, O futebol uni povos e raças.

Sabemos que o Brasil não tem infra estrutura para estar sediando uma copa, porém como já se é de se esperar O Brasil não vai desistir de ser o país a sediar a copa de 2014, nem que para isso seja necessária infinitas obras. Eu como boa brasileira que sou vou ficar na torcida.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

O texto em questão apresenta adequação ao tema, visto que aborda a realização da Copa de 2014 no Brasil, mas evidencia inconsistência argumentativa. Isso pode ser explicado, por exemplo, pelo fato de conter alguns argumentos impertinentes. Um deles refere-se à informação de que o país nunca tenha sediado uma Copa do Mundo de Futebol, como é comprovado pelo trecho “... *nada mais justo do que o Brasil enfim sediar uma copa. Somos considerados O país do futebol mas nunca tivemos o privilégio de sediar uma copa...*”. Outro diz respeito ao fato da realização da Copa de 2014 no Brasil ter sido abordada como uma possibilidade, como pode ser verificado nos trechos “... *mas o dia tão sonhado está perto, vem aí a copa de 2014 é o Brasil é o favorito ...*” e “... *o Brasil não vai desistir de ser o país a sediar a copa de 2014...*”. Além disso, a presença de algumas colocações no texto poderiam ser dispensadas, por exemplo, “*Nos jogos quem sofre é a mãe dos juízes e jogadores.*”. Esse clichê prejudica a consistência argumentativa.

Porém, apesar dos problemas destacados quanto ao encaminhamento dado à argumentação, a produção textual em análise apresenta qualidades a respeito do argumento utilizado. O aluno-autor apela para a emoção do leitor, ao retratar a “paixão do brasileiro por futebol” (assunto muito abordado nos textos motivadores – ver anexos).

Sobre a construção da coerência, o título, “*Futebol ... Amor da pátria*”, contribui para a continuidade do texto, uma vez que ele está relacionado ao tema da proposta. Entretanto, poderia ter funcionado como um sinalizador mais específico do assunto abordado no artigo.

Algo que poderia ter contribuído para a progressão da produção textual em discussão, já que o encaminhamento dado à argumentação tem como base “a paixão que o brasileiro tem por futebol”, teria sido o desenvolvimento ou o acréscimo de alguma idéia sobre esse assunto, pois as informações abordadas não foram desdobradas. Elas podem até mesmo ser consideradas previsíveis por um leitor mais exigente, como: “*Nos jogos quem sofre é a mãe dos juízes e jogadores.*”; “*... isso vem a ser uma injustiça ...*”; “*O futebol é a cultura, é a arte do nosso povo, O futebol uni povos e raças.*”. Por outro lado, um leitor mais cooperativo pode compreendê-las como, por exemplo, uma referência aos conhecimentos populares.

O texto apresenta continuidade, mas a repetição de algumas palavras poderia ter sido evitada, em alguns casos, pela utilização de recursos anafóricos. Por exemplo, *futebol* (linhas 1, 2, 3, 8, 11, 16, 17) e *Brasil* (linhas 3, 9, 15, 19, 21). Contudo, essa repetição não chega a comprometer o reconhecimento pelo leitor de uma idéia que tenha se mantido e, assim, organizado o discurso.

Por outro lado, há o uso de alguns recursos que caracterizaram certa capacidade, por parte do aluno-autor, de utilizar estratégias de referenciação, como os pronomes *ele* (linha 4) e *isso* (linhas 13, 23), além da palavra *futebol*, que está elíptica (linhas 4, 5), assim como do pronome *nós*, também elíptico (linhas 10 e 11, 15). Ele demonstrou também a habilidade de lidar com operações de referenciação por meio de retomadas por associação semântica: *nossa terra* (linha 16), que, de acordo com o contexto, refere-se ao *Brasil*.

Quanto ao uso de articuladores, autor, visando a facilitar a construção de sentido pelo leitor, poderia ter explorado com mais freqüência esse recurso, visto que utilizou apenas os termos *mas* (linhas 7, 11, 13) e *porém* (linha 20). A pouca utilização (e/ou repetição) desses elementos lingüísticos, provavelmente, pode dificultar para o leitor a construção de sentido, pois ele acaba tendo de estabelecer as relações entre enunciados sem indicação por meio de algum articulador.

Há também o fato do artigo apresentar períodos e parágrafos muito longos (o primeiro parágrafo, por exemplo), o que geralmente compromete a unidade textual. Isso pode ser explicado também pelo uso inadequado e/ou pela falta de sinais de pontuação.

Algo que julguei pertinente destacar com relação a esse aspecto é o uso de travessão com a mesma função em que é utilizado em diálogos. Em princípio, essa escolha do aluno-autor pareceu-me indicar um problema em relação à pontuação. Entretanto, depois passei a considerar que poderia ter sido uma estratégia de argumentação.

Relacionado a essa suposição está o uso de reticências no título do texto e do sinal de exclamação no trecho “*O amor pelo futebol!*”. Apesar de não serem comumente adotados em artigos de opinião, avaliei como uma estratégia do aluno para intensificar suas colocações.

A produção textual em análise apresenta alguns problemas também quanto à regência, à concordância, à colocação pronominal e ao emprego da crase, assim como à ortografia e à acentuação. Não representam um grau alto de dificuldade, por parte do aluno-autor, mas seria importante que fossem sanados na reescrita, visto que o gênero textual produzido, artigo de opinião, pressupõe o uso da variedade padrão do português. Uma releitura do texto pelo aluno possivelmente já teria reduzido o número de ocorrências de falhas. Um exemplo é a palavra *páís*, na qual o acento foi utilizado na letra inadequada provavelmente por falta de atenção.

Por fim, com relação ao gênero textual artigo de opinião, é possível afirmar que o texto apresenta características desse gênero³⁰. O autor explicitou sua tomada de posição, pois fez uso da primeira pessoa do singular e, em vários momentos, colocou-se como parte da coletividade (através do uso da primeira pessoa do plural), possivelmente na tentativa de convencer o leitor através da emoção, “do amor que o brasileiro tem por futebol”. Além disso, na conclusão, apesar de ter reforçado a incoerência externa referente à informação de o fato do Brasil sediar a Copa do Mundo de 2014 ainda ser uma possibilidade, reforçou seu ponto de vista.

Ainda quanto à conclusão, é possível interpretar o uso da frase “*Eu como boa brasileira que sou vou ficar na torcida.*”, apesar de poder ser considerada uma construção do senso-comum, como uma estratégia do autor para mostrar ao leitor que,

³⁰ Como os alunos-autores não seriam identificados, foi dispensado, previamente, que eles assinassem seus artigos de opinião.

assim como ele, faz parte do povo. A escolha vocabular também evidencia a adoção de um estilo de escrita que tenta envolver o leitor, o que é adequado ao público-alvo de um artigo de opinião.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 2)

Futebol... Paixão Nacional!

O futebol é uma paixão brasileira, que desperta interesse desde em crianças até à idosos, homens e mulheres. De canto à canto do Brasil o futebol é consagrado como “Paixão nacional”. Ele nos faz rir, chorar, gritar de felicidade ou sair xingando Deus e o mundo.

Mas o que leva o nosso povo a ser assim?

– O amor pelo futebol! E em consideração à todo esse amor nada mais justo do que o Brasil enfim sediar uma copa.

Somos considerados O país do futebol porém nunca tivemos O privilégio de sediar uma copa diga-se de passagem, que isso vem a ser uma injustiça! Mas o dia tão sonhado esta preste à acontecer, com a eleição para a copa de 2014 e a preferencia do Brasil, podemos ficar felizes e otimistas.

Todos nós conhecemos as belezas do nosso Brasil e essa beleza somada ao amor pelo futebol, a hospitalidade e o aconchego do Brasil e do povo brasileiro nos da a segurança de que mais essa conquistar será nossa.

O futebol é a cultura e a arte da nossa gente. O futebol uni povos e raças. Vamos Brasil em busca da copa 2014.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

Ao comparar a *produção inicial* com o texto em análise (*reescrita*), é possível verificar que este apresenta poucas mudanças em relação àquela, no que se refere tanto a aspectos lingüísticos quanto a aspectos discursivos.

O encadeamento dado ao tema e aos objetivos da proposta foi mantido. A argumentação ainda tem como base o “amor do brasileiro por futebol”. Entretanto, o aluno-autor parece não ter conseguido (e/ou tentado) resolver os problemas referentes à pertinência, os quais foram levantados na avaliação da produção anterior, uma vez que as informações de que o Brasil nunca sediou uma Copa e de que o fato ainda é uma possibilidade permaneceram. Desse modo, os casos de incoerência externa não foram sanados.

Sobre a insuficiência de argumentos, a reescritura evidencia que o aluno parece ter tentado resolver o problema apenas associando o argumento “amor do brasileiro por futebol” ao fato do Brasil apresentar muitas belezas, além da hospitalidade do povo brasileiro. Também não desdobrou as informações.

O título, “*Futebol... Paixão Nacional*”, apresenta a mesma idéia que o título da versão anterior, “*Futebol... Amor da pátria*”, pois destaca “o amor que o brasileiro tem por futebol”. Dessa forma, a relação título-texto foi mantida, pois o título está correlacionado ao principal argumento para a defesa da realização da Copa de 2014 no Brasil, mas o aluno parece ter preferido ainda não utilizá-lo como um sinalizador do tema do artigo de opinião. Além disso, o uso de reticências ocorre novamente, o que reforça minha suposição de que o autor teve como pretensão dar ênfase à “paixão do brasileiro por futebol”.

A continuidade ainda é comprometida por repetições desnecessárias, como as das palavras *futebol* (linhas 1, 4, 9, 12, 22, 26, 27) e *Brasil* (linhas 4, 11, 18, 21, 23, 28), que aparecem várias vezes. Não existe uma cadeia referencial para auxiliar o leitor na construção de sentido. Os recursos utilizados como estratégias de referenciação são os mesmos da primeira versão, como é possível constatar, por exemplo, com o uso dos pronomes *ele* (linha 5), *esse* (linha 10) e *isso* (linha 14), bem como com a elipse do pronome *nós* (linha 18).

A organização dos parágrafos está mais adequada, embora estes ainda não estejam explicitamente relacionados por meio de elementos articuladores. Isso porque o encaminhamento dado às informações permite ao leitor acompanhar o raciocínio do autor.

No trecho “*O futebol é uma paixão brasileira, que desperta interesse desde em crianças...*”, o uso da vírgula, em um primeiro momento, pareceu-me apresentar um problema relacionado às idéias de explicação/restrrição. No entanto, em um segundo momento, passei a considerar que pode indicar as escolhas realizadas pelo autor, uma vez que ele poderia ter estabelecido uma relação de *restrrição* ao invés de *explicação*.

A passagem “... *desperta interesse desde em crianças até à idosos, homens e mulheres.*”, apesar de ainda apresentar problemas quanto à regência e ao uso da crase, indica que houve uma tentativa de reestruturação, por parte do aluno-autor, não tão bem sucedida, mas resulta de uma reflexão empreendida.

Quanto à ortografia e à acentuação, a versão textual em discussão indica praticamente os mesmos problemas apresentados na produção inicial. O aluno parece ter tido dificuldades em resolver os casos que foram apenas indicados. Por exemplo, a palavra *uni*, que foi escrita da mesma forma. Já as palavras *chingando* e *previlégio*, nas quais o a questão foi indicada e resolvida, foram escritas em conformidade com a norma padrão da língua.

Também quanto às condições de produção, a refacção do artigo ficou muito próxima da primeira versão, assim como no que se refere à escolha vocabular do autor e à maneira como explicitou sua tomada de posição. Isso pode evidenciar uma tentativa de comover o leitor para convencê-lo, conforme é observado no trecho: “*De canto à canto do Brasil o futebol é consagrado como ‘Paixão nacional’. Ele nos faz rir, chorar, gritar de felicidade ou sair xingando Deus e o mundo.*”.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

Porque o Brasil para sediar a Copa de 2014?

O gosto pelo futebol parece ser uma das poucas unanimidades do Brasil. De alguma forma a nação só se vê inteira durante a copa do Mundo de futebol. Dai nada mais lógico do que o país acolher novamente um campeonato mundial, agora em 2014.

Para o Brasil, a copa de 2014 é a oportunidade de o país dar um salto de modernização e apre-

sentar não só sua capacidade de organização, como também força econômica para captar investimentos e os muitos atrativos que podem transformar o país em um dos mais importantes destinos turísticos do mundo a partir de um futuro próximo.

Os números de países que já sediaram a copa, comprovam que o evento não pode não ser o acontecimento esportivo de maior porte do planeta, mas com certeza é o que tem maior apelo midiático e maior capacidade de gerar recursos para os setores direta e indiretamente envolvidos em sua realização.

O que está em jogo não é apenas o futebol ou o “Caneco da FIFA”, mas a oportunidade de o país atrair bilhões e bilhões de dólares em investimentos para seu desenvolvimento. O que interessa, de fato, é aproveitar a copa para construir a infraestrutura que ficará no Brasil de 2022, quando o país completa o bicentenário da Independência.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

Considerando as duas produções textuais anteriores, é possível afirmar que o texto em análise apresenta melhora qualitativa com relação aos aspectos discursivos e aos aspectos lingüísticos. Isso pode indicar que as intervenções realizadas nas duas primeiras versões do artigo sobre a Copa de 2014, bem como as atividades aplicadas, tenham contribuído para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno-autor.

O texto está mais adequado à formalidade exigida pela situação prevista, um artigo de opinião a ser publicado em uma revista de circulação nacional. De modo geral, parece melhor atender às exigências referentes ao contexto de produção e à organização formal.

Sobre a adequação discursiva, assim como os textos anteriores, a versão textual em discussão atende ao tema da proposta, mas o que mudou foi o modo como a argumentação foi construída. O aluno buscou abordar o tema de forma mais objetiva e consistente. Na introdução, o assunto a ser tratado no artigo e o posicionamento do autor estão explicitados, ao contrário do que ocorreu nas produções textuais anteriores.

Algo positivo que a produção final apresenta em relação às duas versões anteriores é o fato de que o aprendiz passou a defender a realização da Copa de 2014 no Brasil de forma mais suficiente, visto que, além da “paixão do brasileiro por futebol”, passou a utilizar argumentos voltados para vantagens que o evento pode trazer para o país, como modernização, captação de investimentos econômicos e turismo. Também foram revistas as informações de que o Brasil nunca havia sediado uma Copa de Futebol e de que ainda não seria fato o país sediar o evento em 2014. Além disso, o aprendiz não só citou, mas desenvolveu e concluiu as idéias, diferentemente do que fez nos textos anteriores.

Ainda quanto à consistência argumentativa, a versão final indica que o estudante buscou fazer comparações com outros países que também sediaram o evento, conforme comprova o trecho: *“Os números de países que já sediaram a copa, comprovam que o evento não pode não ser o acontecimento esportivo de maior porte do planeta, mas com certeza é o que tem maior apelo midiático...”*.

O texto final mostra também que o aprendiz não deixou de tentar convencer seus leitores apelando para a emoção, como é possível observar no trecho: *“O gosto pelo futebol parece ser uma das poucas unanimidades do Brasil. De alguma forma a nação só se vê inteira durante a copa do Mundo de futebol.”*.

No que diz respeito ao título, *“Porque o Brasil para sediar a Copa de 2014?”*, quando comparado aos títulos das produções anteriores, é possível observar que, além de indicar um dos argumentos tratados no texto, sinaliza também o tema da proposta e o posicionamento do aluno-autor, o que contribui para a construção de sentido.

Quanto à continuidade, a produção final mostra que o aluno desenvolveu sua capacidade de fazer uso de estratégias de referenciação, na medida em que passou a utilizar mais recursos para evitar repetições desnecessárias. Como forma de exemplificação, é possível verificar a construção das seguintes cadeias referenciais: *Brasil* (linhas 2, 6, 26), *nação* (linha 2), *país* (linhas 4, 7, 11, 22, 26) e *Brasil de 2022* (linha 26); *Copa do Mundo* (linha 3), *campeonato mundial* (linha 5), *a copa de 2014* (linha 6), *a copa* (linhas 14 e 24), *o evento* (linha 15). Todos esses casos podem indicar a habilidade adquirida pelo aluno de fazer uso de estratégias de referenciação.

Ainda com relação à capacidade de lidar com operações de referenciação, o aluno demonstra ter desenvolvido essa habilidade também ao utilizar pronomes, como

nos trechos: *sua capacidade de organização* (linha 8), *sua realização* (linha 19) e *seu desenvolvimento* (linha 23).

No que se refere à articulação, o texto em análise também parece demonstrar que houve desenvolvimento, por parte do estudante, da habilidade de utilizar articuladores, tais como *daí* (linha 3), *não só* (linha 8), *como também* (linha 9), *a partir de* (linha 12) e *mas* (linhas 16 e 21).

Outro aspecto interessante que o artigo apresenta é o uso de operadores argumentativos, que explicitam, além de relações semânticas, a avaliação do articulista em relação ao que diz, como *com certeza* (linha 17) e *de fato* (linha 24).

O emprego de expressões modalizadoras pode ser identificado como estratégia argumentativa: *parece ser* (linha 1), *de alguma forma* (linha 2) e *pode não ser* (linha 15). Além disso, a escolha vocabular também contribui para reforçar a argumentação, como ocorre nos seguintes trechos: “*O gosto pelo futebol parece ser uma das poucas unanimidades do Brasil.*”; “*De alguma forma a nação só se vê inteira durante a copa do Mundo de futebol...*”; “*... o país acolher novamente um campeonato mundial, agora em 2014.*”; “*... a copa de 2014 é a oportunidade de o país dar um salto de modernização e apresentar não só sua capacidade de organização, como também força econômica para captar investimentos...*”.

Uma colocação do estudante que, de certa forma, parece contribuir para a progressão da versão textual e surpreender o leitor é a seguinte: “*... aproveitar a copa para construir a infraestrutura que ficará no Brasil de 2022, quando o país completa o bicentenário da Independência.*”.

Quanto à morfosintaxe, de modo geral, o texto indica que o aluno-autor demonstra ter adquirido mais habilidades referentes à utilização de elementos lingüísticos. Assim, parece que passou a organizar esses elementos de forma que possam contribuir para a organização textual como um todo. Os parágrafos estão bem melhor organizados, de acordo com o desdobramento do tema. Os períodos estão mais curtos e também sinalizam melhor estruturação através do uso da pontuação e de articuladores.

A respeito da utilização da pontuação, destaco o uso da vírgula nos seguintes trechos: “*De alguma forma a nação só se vê inteira durante a copa do Mundo de futebol.*” e “*... capacidade de gerar recursos para os setores direta e indiretamente envolvidos em sua realização.*”. Como é possível verificar, o uso da vírgula nessas

passagens envolve o conceito de adjuntos adverbiais deslocados longos, o que constitui uma controvérsia entre muitos gramáticos. Chegar-se a um consenso quanto à extensão de um adjunto adverbial é uma discussão subjetiva, visto que determinado adjunto pode ser longo para uns e para outros não.

Outro trecho da produção que pode evidenciar as contribuições do processo de avaliação da escrita pelo qual o aluno-autor passou para o desenvolvimento de sua capacidade textual é a seguinte: “... o evento não pode não ser o acontecimento esportivo de maior porte do planeta, mas com certeza é o que tem maior apelo midiático...”. Apresenta um adjunto adverbial *não* em excesso, ocorrência que pode ser atribuída, possivelmente, a falta de atenção do aluno. Essa hipótese parece proceder se for considerado o fato do texto ter sido entregue pelo autor apresentando uma das palavras *não* sublinhada de vermelho. Provavelmente, ao fazer uma leitura mais atenta do texto, deve ter percebido a repetição desnecessária.

Em síntese, mesmo a produção final apresentando alguns problemas referentes ao código e ao conteúdo, é possível afirmar que ela indica um equilíbrio entre aspectos formais e aspectos conceituais. Assim, atende às expectativas de leitores de um artigo de opinião que tem como suporte uma revista de circulação nacional.

2.4.2. Aluno-autor 2

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 1)

Não sou conhecedor das normas e regras que regem o futebol, mas gosto tanto quanto qualquer um brasileiro que se prese.

Eu estou totalmente a de que nosso Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como a copa do mundo em 2014. Devemos sim mostrar os bons craques dos campeonatos estaduais e ate mesmo do brasileiro.

Nosso Brasil é tão grandioso como qualquer pais de primeiro mundo e nós também estamos chegando

lá, considerado o país do milênio.
É este é o nosso nosso Brasil.
Devemos sim dar o direito a o
povo tão sofrido o direito de gritar
o tão sonhado gol neste momento
o qual se esquece os todas as coisas ruins
e vamos soltar aquele bom grito de
alegria: copa de 2014.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

O texto em questão apresenta adequação ao tema e aos objetivos da proposta, visto que o aluno-autor defende a realização da Copa de 2014 no Brasil. Entretanto, apresenta problemas em relação à suficiência e à pertinência dos argumentos, pois algumas informações utilizadas não foram desenvolvidas.

O segundo parágrafo exemplifica esse problema: “*Eu estou totalmente a de que nosso Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como a copa do mundo em 2014. Devemos sim mostrar os bons craques dos campeonatos estaduais e ate mesmo do brasileiro.*”. No trecho “... *Eu estou totalmente a de que nosso Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso...*”, é evidenciada uma tentativa, por parte do aluno, de explicitar sua opinião sobre a realização da Copa no Brasil, uma vez que ele utiliza, por exemplo, os termos *totalmente* e *espetáculo tão grandioso*, os quais reforçam sua posição de defesa à realização do evento. Porém, ao ter utilizado a forma verbal *estou*, enfraqueceu sua argumentação. O verbo *estar* parece indicar algo circunstancial. Suponho que o problema tenha sido provocado por uma escolha inadequada de vocabulário.

Além disso, a passagem “*Devemos sim mostrar os bons craques dos campeonatos estaduais e ate mesmo de brasileiro.*” indica que o autor não utilizou um argumento eficiente. Essa afirmação, por não ter sido desenvolvida, faz com que a informação seja insuficiente. Os “bons craques” brasileiros poderiam ser mostrados mesmo se a Copa de 2014 não fosse ocorrer no Brasil. Essa colocação pode justificar a realização do evento no país, desde que apresente uma relação mais direta com esse fato.

No trecho “*Nosso Brasil é tão grandioso como qualquer pais de primeiro mundo e nós também estamos chegando lá...*”, há um problema referente à consistência argumentativa. Em primeiro lugar, essa afirmação apresenta uma incoerência externa,

pois não se pode afirmar que o Brasil esteja próximo de se tornar um país de primeiro mundo, muito menos sem justificativa. Em segundo lugar, o aprendiz não desenvolveu o argumento referente à “grandiosidade do Brasil” como uma boa razão para a realização da Copa de 2014 no país.

Outro argumento não desenvolvido, nem relacionado ao acontecimento do evento no país é apresentado na passagem: “*Devemos sim dar o direito a o povo tão sofrido o direito de gritar o tão sonhado gol...*”. Isso teria como ocorrer até se assistindo os jogos da Copa pela televisão.

Pelo que foi exposto, é possível observar que o texto em análise apresenta como principal argumento o “amor do brasileiro por futebol”, além da “grandiosidade do Brasil”. No entanto, as idéias não foram desenvolvidas, não justificam a realização da Copa de 2014 no Brasil. Assim, o texto em análise parece indicar que as informações utilizadas pelo autor para tentar convencer o leitor a respeito de seu ponto de vista não são suficientes e, em alguns casos, não são relevantes.

Algo positivo do texto é o fato do aluno, ao ter abordado como argumento principal o “amor do brasileiro por futebol”, ter feito referência aos textos de apoio, sem copiar partes.

Outro aspecto a ser destacado é a forma como o estudante procurou construir sua argumentação, o que pode ser discutido com base em: “*Não sou conhecedor das normas e regras que regem o futebol...*”. É possível inferir que ele tenha estabelecido uma relação intertextual com um dos trechos dos textos motivadores, “*Aviso aos leitores: não entendo de futebol.*” (ver anexos).

A respeito da construção da coerência, a produção textual em discussão indica que faltaram recursos lingüísticos que pudessem facilitar, para o leitor, a construção de sentido. Para começar, a falta de título em um artigo de opinião já pode dificultar a recepção do texto, uma vez que, a partir dele, o leitor pode começar a se situar a respeito do assunto tratado e do posicionamento do articulista.

A continuidade no texto é construída a partir da utilização de poucos recursos anafóricos. Porém, é possível destacar o uso de termos elípticos: *futebol* (linha 3); *campeonato* (linha 10); *nós* (linhas 16, 20). Também houve uma retomada: *lá* (linha 14).

Há um fato a ser levantado a respeito da expressão *nosso Brasil* (linhas 6, 11, 15). Por um lado, sua repetição pode ser considerada desnecessária ou até mesmo inadequada. Por outro, se for considerado que, em um artigo de opinião, o articulista

busca convencer seu público-alvo sobre determinado assunto, é possível compreendê-la como uma estratégia argumentativa do aluno-autor para reforçar seu posicionamento (talvez, para dar ênfase à idéia de coletividade, de que sua opinião é a mesma que a da maioria dos brasileiros, por exemplo). A produção textual apresenta outras repetições que, possivelmente, reforçam minha leitura: *devemos sim* (linhas 8, 16), *tão grandioso* (linhas 7, 11), *tão sofrido* (linha 17) e *tão sonhado* (linha 18).

Em “*Devemos sim dar o direito a o povo tão sofrido o direito de gritar o tão sonhado gol neste momento...*”, a repetição da palavra *direito* parece ser um problema referente à construção de sentido. Também há, no artigo em análise, o uso seguido de palavras que estão no mesmo campo semântico: *normas e regras* (linha 2). No caso, a ocorrência é negativa, porque elas não foram utilizadas como estratégia de referenciação ao longo do texto.

Quanto à articulação, a *produção inicial* apresenta um reduzido número de elementos articuladores: *mas* (linha 2) e *até mesmo* (linha 10), o qual manifesta também a avaliação do autor. Essa falta de indicadores lingüísticos e o uso inadequado (e/ou a falta) de sinais de pontuação interferem negativamente na paragrafação do texto. Relacionando forma e conteúdo, sobre a organização das idéias, há a possibilidade do leitor pode ter a impressão de que as informações não foram utilizadas para que o autor pudesse defender a realização da Copa de 2014 no Brasil. Um exemplo disso é a falta de sinalizador para explicitar a relação entre o primeiro e o segundo parágrafos: “*Não sou conhecedor das normas e regras que regem o futebol, mas gosto tanto quanto qualquer um brasileiro que se prese.*” / “*Eu estou totalmente a de que nosso Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como a copa do mundo...*”.

O fato do aluno-autor não ter desdobrado os argumentos que utilizou para defender a realização da Copa de 2014 no país compromete a continuidade, assim como a progressão do texto.

Quanto à morfossintaxe, o último parágrafo do artigo em discussão pode exemplificar os principais problemas que envolvem forma e conteúdo: “*Devemos sim dar o direito a o povo tão sofrido o direito de gritar o tão sonhado gol neste momento o qual se esquece os todas as coisas ruins e vamos soltar aquele bom grito de alegria: copa de 2014.*”. Nesse trecho, o leitor necessita fazer um grande esforço para estabelecer sentido, em virtude principalmente dos problemas relacionados à regência, à concordância, à colocação pronominal e à pontuação.

Além disso, a passagem em discussão constitui a conclusão do texto. O estudante pode ter tido como intenção retomar o tema, ao ter utilizado o termo *copa de 2014*, e reforçar seu posicionamento, ao ter buscado enfatizar a emoção que há durante um jogo de futebol. Dessa forma, apesar da incoerência interna apresentada no trecho em discussão, considero uma tentativa, por parte do autor, de envolver o leitor.

A respeito dos problemas referentes à ortografia e à acentuação apresentados no texto inicial, suponho que uma leitura mais atenta, por parte do aluno, possa sanar boa parte deles.

No que se refere ao gênero textual artigo de opinião, faltou um elemento importante: o título. Também há o fato de que a argumentação do estudante não apresentou suficiência, visto que um articulista visa a ser convincente e, assim, precisa desenvolver as idéias que defende. No entanto, mesmo o texto evidenciando alguns problemas referentes ao encaminhamento dado à argumentação, o aprendiz demonstrou preocupação em explicitar sua posição em vários momentos (utilizou, inclusive, a primeira pessoa do singular). Ele também procurou utilizar uma linguagem que envolvesse o leitor, pautada pela emoção, o que é relevante em um texto jornalístico argumentativo, apesar de ter apresentado falta de domínio de algumas regras da norma culta da língua.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 2)

Salve a nossa seleção

Não sou conhecedor das normas e regras que regem o futebol, mas gosto tanto quanto qualquer brasileiro que se preze.

Eu sou totalmente a favor de que o Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como, a copa do mundo de 2014. Devemos sim mostrar os nossos craques dos campeonatos estaduais e até mesmo do brasileiro.

Noso Brasil é tão grandioso quanto qualquer país de primeiro mundo,

e nós também estamos chegando
lá, considerado país do milênio,
este é o nosso Brasil.

Devemos sim, dar o direito a o
povo tão sofrido, o direito de gritar
o tão sonhado gol, neste momento
onde se esquece todas as coisas ruins
e vamos soltar aquele grito de alegria.

Famílias e amigos, reunidos, em
frente a televisão, se abraçando
no momento maior do futebol,
o gol. O amanhã a Deus pertence,
portanto, neste momento, só alegria,
estamos a caminho do hexa-campeão.

Texto digitado conforme o aluno-autor entregou (ver anexos)

Fazendo uma leitura comparativa entre a produção inicial e a reescritura em questão, é possível observar que as mudanças ocorridas são poucas e se referem, principalmente, aos aspectos formais.

A produção textual evidencia que o aluno-autor, ao rever sua primeira versão do artigo sobre a Copa de 2014 no Brasil, resolveu apenas os problemas microestruturais que compreendeu, a partir das intervenções realizadas. Até mesmo a disposição gráfica da refacção leva o leitor a ter a impressão de que, no processo de revisão do texto inicial, o aluno acrescentou poucas partes (praticamente copiou o texto) e não tentou, conforme foi sugerido, desenvolver sua argumentação.

Essa hipótese pode ter como subsídio, por exemplo, o título dado à segunda versão do artigo, *Salve a nossa seleção*. Como foi destacado anteriormente, a primeira não apresenta título. Já, em sua reescrita, de acordo com a apresentação gráfica, é possível inferir que o autor provavelmente não teve a preocupação (ou se esqueceu) de dar título ao texto. Ele não reservou um espaço para isso e, assim, nessa produção textual, o título dado apresenta-se na parte superior da folha.

No primeiro parágrafo da versão textual em análise, a única modificação ocorrida foi ortográfica, referente à palavra “preze”, que, na versão anterior, foi escrita com “s”: “*Não sou conhecedor das normas e regras que regem o futebol, mas gosto tanto quanto qualquer brasileiro que se preze.*”. A intervenção realizada no texto inicial foi do tipo *resolutiva* (a letra z foi sublinhada, assim como a letra s foi escrita).

Ainda no que se refere ao primeiro parágrafo, sobre o fato da redundância referente à utilização das palavras *normas e regras* não ter sido sanada, cabe destacar que a intervenção utilizada foi do tipo *indicativa*. Além disso, o artigo indeterminado *um*, cujo uso era desnecessário, foi retirado; a intervenção realizada foi do tipo *resolutiva*.

O segundo parágrafo – “*Eu sou totalmente a favor de que o Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como, a copa do mundo de 2014. Devemos sim mostrar os nossos craques dos campeonatos estaduais e até mesmo do brasileiro.*” – continuou sem articulação com o primeiro, questão apenas sinalizada com a utilização de um breve comentário, “paragrafação”, na primeira versão textual. Além de ter passado a apresentar um problema relativo à pontuação, as únicas mudanças evidenciadas no trecho em análise referem-se: ao acréscimo da palavra *favor*, que preencheu uma lacuna presente na primeira versão textual; à substituição do pronome possessivo *nosso* pelo artigo definido *o* (talvez porque, ao rever seu texto, o aluno tenha verificado que havia feito uso do termo *nosso Brasil* três vezes); à troca da preposição *em* por *de*. Considero que a única mudança formal evidenciada na passagem em destaque que tenha interferido no sentido do texto foi a troca da forma verbal *estou* para *sou*, aspecto discutido na versão anterior. Os problemas referentes à ortografia que foram apenas *indicados* na produção inicial (como os termos *copa do mundo* e *brasileiro*, nomes de eventos esportivos) não foram solucionados.

O terceiro parágrafo – “*Nosso Brasil é tão grandioso quanto qualquer país de primeiro mundo, e nós também estamos chegando lá, considerado país do milênio, este é o nosso Brasil.*” – indica que o aluno-autor buscou (e/ou conseguiu) fazer apenas mudanças locais, da ordem da frase. A organização do parágrafo não destaca a utilização de elementos articuladores ou de sinais de pontuação. O trecho sinaliza também que o estudante não desenvolveu seus argumentos, de modo a defender a realização da Copa de 2014 no Brasil. Cabe destacar ainda que a passagem em questão mostra que o aprendiz não tentou resolver a incoerência externa presente no trecho, apesar do uso da informação ter sido questionado na primeira versão do artigo. Enfim, o parágrafo em análise evidencia que o aluno-autor não procurou desenvolver seus argumentos, provar suas idéias.

Fazendo uma comparação entre os parágrafos “*Devemos sim dar o direito a o povo tão sofrido o direito de gritar o tão sonhado gol neste momento o qual se esquece*

os todas as coisas ruins e vamos soltar aquele bom grito de alegria: copa de 2014.” (produção inicial) e “*Devemos sim, dar o direito a o povo tão sofrido o direito de gritar o tão sonhado gol, neste momento onde se esquece todas as coisas ruins e vamos soltar aquele grito de alegria.*” (segunda versão), é possível observar que o aluno empreendeu poucas mudanças quanto à utilização de recursos lingüísticos que facilitassem a recepção do trecho pelo leitor.

Na primeira versão do artigo, foi indicado que o parágrafo estava confuso, que apresentava problemas relativos à regência, à concordância e à colocação pronominal. Também foi sugerido que a conclusão fosse revista, pois estava desarticulada. Mais uma vez, quanto à suficiência dos argumentos, o autor parece não ter procurado (e/ou encontrado) meios eficientes para convencer o leitor, visto que o torcedor poderia “gritar gol” onde quer que a Copa de 2014 fosse realizada.

Suponho que, na tentativa de atender ao comentário sobre a revisão da conclusão na produção inicial, o estudante tenha acrescentado o seguinte parágrafo na reescritura: “*Famílias e amigos reunidos em frente a televisão, se abraçando no momento maior do futebol, o gol. O amanhã a Deus pertence, portanto, neste momento, só alegria, estamos a caminho do hexa-campeão.*”. Esse trecho apresenta problemas relacionados ao uso da norma padrão da língua e à escolha vocabular (*hexa-campeão* ao invés de *hexacampeonato*). São aspectos que devem ser resolvidos, visto que a situação estabelecida para a produção do gênero artigo de opinião prevê certo domínio do código. Contudo, a passagem em questão parece indicar que o aprendiz tentou retomar o assunto tratado ao longo do texto, através do uso de expressões como *no momento maior do futebol, o gol* e *estamos a caminho do hexa-campeão*. Parece mostrar ainda que ele procurou meios para reafirmar seu ponto de vista sobre a realização da Copa no Brasil.

Em síntese, a refacção em análise evidencia que a revisão que o aluno-autor realizou no texto inicial priorizou o código, apesar dos problemas ainda apresentados. Acredito que, na reescrita, não tenha conseguido (ou buscado) utilizar recursos que levassem seu texto a um melhor funcionamento, considerando a situação comunicativa específica de artigo de opinião. Dessa forma, em comparação com a produção inicial, a reescrita apresenta poucas melhorias quanto à argumentação, assim como à continuidade e à progressão. Também não foram observados avanços no que se refere à utilização de estratégias de referenciação, nem de articulação.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

Salve a nossa seleção.

Não sou conhecedor das normas que regem o futebol mas gosto tanto quanto qualquer brasileiro que se preze, portanto sou a favor que o nosso país deve sediar sim um espetáculo tão grandioso e esperado como a copa do mundo em 2014, nesta terra abençoada nasceu os maiores craques do futebol mundial. O Brasil deve sim proporcionar a essa nação o direito de soltar o tão sonhado grito de gol nesse momento de alegria e, por momentos esquecer dos problemas cotidianos como a violência e fome.

O nosso país é tão maravilhoso quanto qualquer outro denominado primeiro mundo, nada ficamos devendo a eles em face ao crescimento contínuo, em pouco espaço de tempo estaremos conquistando mais esse título. (primeiro mundo).

No país do futebol podemos ver nos estádios, nas ruas ou no conforto de suas casas, frente aos televisores, familiares e amigos reunidos para assistir mais um espetáculo dos nossos heróis do gramado, abraçando, sorrindo e gritando cada vez mais alto é gol, o momento mágico do futebol, hoje é hoje e, o amanhã só a Deus pertence, prá frente Brasil.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

Fazendo uma leitura comparativa entre as duas versões anteriores do artigo de opinião sobre a Copa de 2014 com o texto em análise, é possível compreender que o processo de revisão pelo qual o aluno-autor passou e as atividades aplicadas contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Houve ganhos com relação a aspectos lingüísticos, mas principalmente a aspectos discursivos.

A produção final indica que o aluno fez uso dos mesmos argumentos abordados nas produções anteriores, “o amor do brasileiro por futebol” e a “grandiosidade do Brasil”. No entanto, ele passou a mostrar, de forma mais convincente, por quais motivos defende a realização da Copa de 2014 no Brasil. Sua argumentação foi desenvolvida, passou a ter mais suficiência, além de pertinência.

Levando em conta que o leitor de um artigo de opinião espera encontrar um texto cujos argumentos sejam suficientes para convencê-lo, é possível observar os acertos do autor ao ter desenvolvido sua argumentação: “... *sou a favor que o nosso país deve sediar sim um espetáculo tão grandioso e esperado como a copa do mundo em 2014, nesta terra abençoada nasceu os maiores craques do futebol mundial...*”. Assim, embora não haja um conectivo para explicitar a relação lógico-semântica de causa, existente entre as duas orações, o trecho em análise demonstra que, em relação às duas versões textuais anteriores, o argumento apresenta-se mais relevante.

Ainda sobre a consistência argumentativa do texto final, o parágrafo “*O nosso país é tão maravilhoso quanto qualquer outro denominado primeiro mundo, nada ficamos devendo a eles em face ao crescimento contínuo, em pouco espaço de tempo estaremos conquistando mais esse título. (primeiro mundo).*” explicita a tentativa, por parte do aprendiz, de desdobrar sua argumentação e mostrar em que o Brasil se iguala aos países de primeiro mundo.

O parágrafo “*No país do futebol podemos ver nos estádios, nas ruas ou no conforto de suas casas, frente aos televisores, familiares e amigos reunidos para assistir mais um espetáculo...*” mostra a tentativa do estudante de tornar seus argumentos mais convincentes. Ao ter utilizado o trecho *podemos ver nos estádios*, resolveu um problema referente a sua argumentação na versão anterior, em que foi destacado que o argumento usado não estava relacionado ao fato da Copa de 2014 ser sediada no Brasil.

Ao observar o texto em discussão, a impressão que se tem é de que seu autor buscou ser mais convincente, de acordo com o encaminhamento dado ao tema, mas deixou para o leitor, algumas vezes, a tarefa de articular as orações e parágrafos. Desse modo, é possível depreender que ele relacionou alguns enunciados valendo-se de processos típicos da língua oral, como a construção de períodos e de parágrafos longos. São apenas três grandes parágrafos; dos quais os dois últimos são constituídos por um grande período. Na introdução, por exemplo, além de ter apresentado o tema e seu

posicionamento, desdobrou informações que deveriam estar no desenvolvimento, ou seja, em outro parágrafo.

A respeito da articulação, na introdução, apesar de ainda haver problemas relativos à paragrafação, explicados possivelmente pelo uso inadequado e/ou pela falta de sinais de pontuação e articuladores, o trecho “*Não sou conhecedor das normas que regem o futebol mas gosto tanto quanto qualquer brasileiro que se preze, portanto sou a favor que o nosso país deve sediar sim um espetáculo...*” indica que o aluno-autor buscou encontrar estratégias para explicitar a relação que há entre os dois primeiros parágrafos, que estavam desarticulados nas versões anteriores.

Ainda quanto à construção do sentido, as idéias usadas de que “*brasileiro que se preze gosta de futebol*” (linhas 1 a 3) e de que “*o amanhã a Deus pertence*” (linhas 27, 28) podem ser entendidas como frases clichês, dependendo da leitura realizada. Contudo, essa utilização pode também sinalizar uma estratégia do autor do texto para parecer mais popular, o que é possível em um artigo de opinião.

Cabe ressaltar que os parágrafos e períodos, em geral, estão longos. Porém, a versão textual parece evidenciar que o aprendiz tentou fazer com que houvesse um “fio condutor”. Isso pode demonstrar que ele tenha adquirido maior capacidade de utilizar estratégias de referenciação. Por exemplo, no que se refere ao uso de termos elípticos – *futebol* (linha 2), *país* (linha 15) – e de retomadas – *o nosso país* (linha 4), *terra abençoada* (linhas 6 e 7), *Brasil* (linha 8), *essa nação* (linha 9), *o nosso país* (linha 14), *país do futebol* (linha 20). Quanto às habilidades referentes ao uso de recursos anafóricos, há a utilização de pronomes: *eles* (linha 16), *esse* (linha 19) e *suas* (linhas 21, 22).

Em suma, comparando as duas versões anteriores do artigo de opinião com a produção final, é possível afirmar que esta demonstra avanços, principalmente com relação à adequação discursiva e conceitual. O texto evidencia que o estudante buscou ater-se mais ao tema e aos objetivos da questão, tentando fazer uso de argumentos mais suficientes, mais relevantes. Também procurou desenvolver a continuidade e a progressão. Além disso, sobre as condições de produção estabelecidas (a elaboração de um artigo de opinião sobre a realização da Copa de 2014 no Brasil), a versão final mostra-se mais eficiente, pois o tema foi tratado de forma mais convincente. Além disso, apesar dos problemas ainda apresentados com relação à forma, apresenta-se melhor articulada.

2.4.3. Aluno-autor 3

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 1)

O Futibol: A vida do Brasileiros capaz de dominar todo e qualquer tipo de sentimento desde os amaveis até os mais inescrupulosos. o que é a vida de um brasileiro sem o futibol? os jogos de quartas e no domingo, é arroz, feijão, frango e é claro um bom futibol na Band. E o que mais tem deixado esses fanaticos por um bom jogo de bola, e a possibilidade de sediar a copa do mundo de 2014 no Brasil Imaginem so, poder ver idolos, os melhores do mundo de todos os paises aqui bem de pertinho eles vão a loucura? se tivesse uma forma de mudar tudo, de um dia pro outro, eles mudariam só para ter o gostinho de idolatrar o esporte que é um ponto de referencia de todos brasileiros, o que e isso, não se pode definir apenas como paixão, pois a paixão e passageira, na verdade esse sentimento é um verdadeiro amor, no qual jamais foi visto igual portanto podemos dizer que não ha pais melhor, é que mais ame esse esporte para poder sediar esse espetaculo que vai ser a copa de 2014.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

Considerando uma primeira leitura da produção textual em análise, é possível dizer que é um texto que não atende às expectativas esperadas, em relação a um estudante do terceiro ano do Ensino Médio. Apresenta uma disposição gráfica e estética que tem grande possibilidade de não atrair o leitor. As frases estão desarticuladas e não há continuidade, o que pode ser explicado pela paragrafação utilizada, pela aparente ausência (e/ou uso impróprio) de elementos articuladores e de sinais de pontuação.

Dessa forma, sua apresentação gráfica e estética parece indicar que o aluno-autor encadeou os enunciados utilizando apenas processos típicos da língua oral.

Como as condições de produção estabelecidas na proposta de elaboração de um artigo de opinião prevêm uma situação tipicamente formal do uso da língua, o texto em questão deveria apresentar, além de maior adequação formal, maior adequação discursiva. No entanto, mesmo que os problemas levantados dificultem a construção de sentido, por parte do leitor, é importante que seja realizada também uma leitura que busque estratégias que o aluno, visando a contribuir para a construção de sentido, tenha utilizado.

Quanto à adequação discursiva e conceitual, a produção textual mostra que ele abordou o tema, a realização da Copa de 2014 no Brasil, de forma tangencial. Primeiro, considerou o que já é fato uma possibilidade, como pode ser comprovado pelo trecho: *“E o que mais tem deixado esses fanaticos por um bom jogo de bola, e a possibilidade de sediar a copa do mundo de 2014 no Brasil”*.

Segundo, de acordo com a proposta de elaboração de um artigo de opinião, o aluno não apresentou argumentação suficiente. O texto indica que ele não encontrou estratégias para relacionar, de forma convincente, o “amor que o brasileiro tem por futebol” (base de sua argumentação) à realização do evento no país. O uso desse argumento foi positivo, visto que ele apelou para a emoção do leitor, além de ter feito referência às idéias dos textos de apoio, sem copiar partes. Entretanto, faltou desenvolver a idéia, isto é, fazer com que o leitor a considerasse um argumento relevante.

O artigo apresenta algumas afirmações que não foram desenvolvidas, por exemplo, as idéias de que o futebol seja *a vida dos brasileiros* (linha 1) e de que esse esporte seja *o ponto de referência de todos os brasileiros* (linhas 13, 14). Assim, a argumentação do autor apresenta problemas com relação à suficiência dos argumentos.

Embora haja problemas de adequação formal, continuidade e consistência argumentativa, o “estilo irreverente” do estudante, ao apresentar as idéias, parece contribuir para a progressão do texto. O vocabulário utilizado para dar ênfase à “paixão do brasileiro por futebol”, na tentativa de defender o acontecimento esportivo, em 2014, no Brasil, pode ser considerado um aspecto positivo com relação à progressão do texto. Isso pode ser verificado na passagem: *“... no domingo, é arroz, feijão, frango e é claro um bom futebol...”* (linhas 6,7).

Sobre a construção da coerência, a produção textual em discussão é constituída de um único parágrafo. Apresenta períodos excessivamente longos, marcados pela falta (e/ou pelo uso inadequado) de articuladores e de sinais de pontuação, o que compromete a construção de sentido. Relacionado a esses problemas está também o fato de não apresentar título, um “sinalizador do ponto de referência a partir do qual o texto deve ser interpretado, em função da indicação do gênero a que pertence” (COSTA VAL ET AL., 2009, p. 49).

No entanto, apesar da desorganização no encaminhamento das idéias, o artigo evidencia a presença de recursos anafóricos, por exemplo, o uso de palavras elípticas, como *sentimentos* (linha 3), e de retomadas: *futibol* (linhas 1, 5), *bom futebol* (linha 7), *bom jogo de bola* (linha 9); *Brasil* (linha 10), *aqui* (linha 12), *país* (linha 18). Mostra também a utilização de pronomes como estratégia de referenciação: *esses* (linha 8), *eles* (linhas 13, 15), *isso* (linha 18) e *esse* (linhas 20, 23, 24).

Um recurso adotado pelo aprendiz, possivelmente com o objetivo de ser mais convincente, foi a utilização da expressão *imagem só* (linha 11), para se referir aos leitores. O texto sinaliza que ele procurou fazer uso de uma linguagem que pudesse envolver um público jovem de uma revista de circulação nacional. Essa estratégia pode ter constituído um “jogo de interlocução” entre autor e leitor, pressuposto em um artigo de opinião.

Em resumo, considerando os problemas e os acertos referentes aos aspectos lingüísticos e discursivos, é possível afirmar que a produção textual em análise evidencia um esforço do aluno-autor para atender às condições de produção estabelecidas na proposta de elaboração de um artigo de opinião. Desse modo, por mais que ele não tenha sido tão bem sucedido no que se refere à inter-relação entre forma e conteúdo, a experiência deve ter contribuído, de alguma forma, para o desenvolvimento de sua capacidade textual.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 2)

O futebol: A vida dos brasileiros, capaz de dominar todo e qualquer tipo de sentimento, desde os amáveis até os mais inescrupulosos. o que é a vida de um brasileiro sem o futebol? os jogos de quarta, e no

domingão, é arroz, feijão, frango e é claro um bom futebol na Band. É o que mais tem deixado esses fanáticos por um bom jogo de bola. é a possibilidade de sediar a copa do mundo de 2014 no Brasil. Imaginem só, poder ver ídolos, os melhores do mundo de todos os países aqui bem de pertinho. eles vão a loucura se tivesse uma forma de mudar tudo de um dia pro outro eles mudariam só para ter o gostinho de idolatrar o esporte que é um ponto de referência de todos brasileiros, o que é isso? Não se pode definir apenas como paixão pois a paixão é passageira, na verdade esse sentimento é um verdadeiro amor, no qual jamais foi visto igual portanto podemos dizer que não há país melhor, e que mais ame esse esporte para poder sediar esse espetáculo que vai ser a copa de 2014.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

O texto em destaque, a segunda versão do artigo de opinião sobre a realização da Copa de 2014 no Brasil, evidencia que o aluno-autor, embora tenha feito poucas mudanças lingüísticas, parece ter entendido que o processo de revisão textual restringe-se ao domínio de regras da norma culta do português. Suponho isso porque ele desconsiderou as condições de produção dadas na proposta, visto que não empreendeu mudanças discursivas. Desconsiderou regras contextuais.

A reescritura praticamente apresenta os mesmos problemas apresentados na produção inicial, com relação aos aspectos formais e discursivos. É quase uma cópia da primeira versão. A disposição gráfica, a apresentação estética e a paragrafação são as mesmas. Nem mesmo o título foi dado, apesar de sugerido no texto inicial.

Quanto aos aspectos discursivos, a produção textual em discussão não indica que houve sequer uma tentativa, por parte do aluno, de melhor encadear o tema, de tentar utilizar argumentos mais consistentes, isto é, de desenvolver ou rever idéias. Minha colocação pode ser justificada, por exemplo, pelo fato de que ele não modificou nem mesmo o trecho em que a realização da Copa de 2014 no país é tratada como uma possibilidade.

Sobre a construção de sentido, a versão textual indica que, apesar dos comentários realizados na versão anterior, o estudante demonstra não ter conseguido

(e/ou tentado) articular, de forma melhor, as informações utilizadas. No texto inicial, foi-lhe sugerido que ficasse atento à organização do texto: à estruturação dos períodos, ao uso de articuladores, à paragrafação, à pontuação.

As poucas reformulações apresentadas na reescrita em discussão referem-se, praticamente, à ortografia e à acentuação. As mínimas tentativas quanto ao uso da pontuação, de modo geral, não foram bem sucedidas, não contribuíram para facilitar a interpretação do texto pelo leitor. Tudo indica que nem mesmo os comentários que fiz na produção inicial, elogiando a forma como o aprendiz utilizou a linguagem para buscar envolver os leitores, incentivaram-no a tentar empreender modificações que realmente contribuíssem para facilitar a recepção do texto. A impressão que tive é de que ele se negou a revisar seu texto.

Assim, como a reescrita em questão mostra que o aluno-autor praticamente não fez modificações, tanto com relação aos aspectos lingüísticos quanto aos aspectos conceituais, suponho que a postura adotada por ele não seja explicada somente pelo fato de não ter compreendido as intervenções realizadas na versão anterior. Inferi que pode ter optado por não revisar seu texto inicial. Minha hipótese pode ser reforçada a partir da análise de sua produção final, a qual segue.

Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

”A evidência sobre a Copa de 2014.”

Meus caros leitores, não imagino por que tantas festas e comemorações, a copa de 2014, embora seja um espetáculo maravilhoso só nos trará mais problemas.

Primeiramente gostaria de destacar esse trânsito, que está cada dia mais lento e complicado para se andar, e agora com essas chuvas cada vez mais fora do normal, causando enchentes em quase todas as áreas do país. Como seremos bons anfitriões e receberemos tantos turistas e atletas?

E, como se já não fosse o bastante, estamos enfrentando uma criminalidade que vem gerando mais e mais violência; assaltos; estupros, homicídios etc. Cadê a segurança pública? Como farão para esconder essa realidade dos estrangeiros?

Contudo, acho que devíamos primeiro preocupar com a realidade da nossa sociedade, lutarmos para resolver essas questões e depois sim nos preparar para sediar um evento tão lindo e importante como a copa do mundo de 2014.

Texto digitado conforme o aluno-autor o entregou (ver anexos)

Antes de tudo, é importante destacar que a produção textual em análise evidencia que o aluno-autor realmente optou por não reelaborar sua segunda versão do artigo de opinião sobre a realização da Copa de 2014 no Brasil. Ele mudou até mesmo seu posicionamento: passou a criticar o evento. Essa atitude é interessante em alguns casos. Às vezes, o aluno insiste em tomar um posicionamento sobre um tema, por querer defendê-lo fielmente, mas não tem argumentos tão convincentes como teria se mudasse seu ponto de vista.

A mudança de posicionamento do autor, de modo geral, foi positiva, tanto no aspecto lingüístico como no aspecto discursivo, pois o texto apresenta um bom funcionamento formal e conceitual. O estudante demonstra maior domínio do código e do conteúdo. Seus argumentos estão mais convincentes, suas idéias foram desenvolvidas de forma mais coerente, visto que a articulação e a pontuação passaram a possibilitar maior relação entre forma e conteúdo.

Além disso, a versão final do artigo está mais bem organizada até mesmo visualmente, em relação aos aspectos estéticos: respeito às margens, recuo dos parágrafos, letra mais legível. Enfim, sua apresentação facilita para o leitor a leitura.

De acordo com os aspectos destacados anteriormente, é possível afirmar que a produção final pode confirmar minha hipótese de que o aprendiz optou por não reescrever suas duas versões anteriores do artigo de opinião em questão. Mesmo com as intervenções por mim realizadas no texto inicial, em sua segunda versão, ele não realizou reestruturações significativas, tanto formais quanto discursivos. Entretanto, apresentou um texto final mais eficiente, com adequação formal e conceitual. Esse fato pode indicar que as observações realizadas na primeira versão, as quais ele pareceu ter ignorado (ou não ter entendido) na segunda versão, têm suas contribuições mostradas no texto em análise.

Sobre a adequação discursiva, o texto final apresenta mais consistência argumentativa que as duas produções anteriores, indicando que argumentos mais

convincentes foram usados. As idéias foram mais desenvolvidas, não apenas citadas; foram abordados fatores mais pertinentes.

O aluno-autor não apenas afirma que o Brasil não tem condições de sediar a Copa de 2014. Tenta provar isso de forma pertinente, utilizando como argumento o fato de que o país não tem estrutura para organizar um evento do porte de uma Copa do Mundo de Futebol. Ele aborda fatores tais como *trânsito caótico* e *criminalidade* (primeiro e segundo parágrafos). Além disso, tenta mostrar que a ocorrência desse evento no país poderá agravar esses problemas: “... *embora seja um espetáculo maravilhoso só nos trará mais problemas.*” (linhas 1, 2, 3).

Ainda quanto à argumentação, um aspecto que merece destaque é o fato do aluno ter comentado também sobre *chuvas e enchentes* no Brasil. A produção textual em questão foi escrita no início de dezembro, mês em que, principalmente na região sudeste, chove muito. Considerei isso positivo, pois demonstra que ele sabe que um artigo de opinião é um gênero textual que, normalmente, trata de temas atuais, apresentando acontecimentos da época em que foi escrito.

Destaco ainda que, mesmo o estudante tendo utilizado o termo *acho* (linha 15), cujo uso geralmente é considerado inadequado em um texto argumentativo, por se entender que enfraquece a argumentação, compreendo que houve uma tentativa de modalização do que foi dito: “... *acho que devemos primeiro preocupar com a realidade da nossa sociedade...*” (linhas 15,16).

Também é interessante ressaltar que, assim como ocorreu nas versões textuais anteriores, o aprendiz marcou uma relação de interlocução com os leitores, ao utilizar o termo *meus leitores* (linha 1). Ao longo do texto, procurou reforçar seu posicionamento, utilizando a primeira pessoa do singular (linhas 1, 4, 15) e do plural (linhas 3, 8, 10, 15, 16, 17), algo muito pertinente em um texto jornalístico argumentativo.

A respeito da construção da coerência, a versão textual em discussão, embora apresente alguns problemas relacionados à utilização indevida de elementos articuladores, como, na linha 15, em que não cabia o uso da palavra *contudo*, as informações estão mais bem relacionadas, devido à presença de elementos lingüísticos. Um bom exemplo é o fato do aluno ter buscado relacionar os parágrafos utilizando elementos articuladores: *primeiramente* (linha 4) e “*E, como se já não fosse o bastante...*” (linha 10).

O aluno-autor utilizou, na versão final do artigo, o título “*A evidência sobre a Copa de 2014*”, que sinaliza de que se trata o texto, contribuindo para a construção de sentido.

É possível observar também a tentativa do estudante de dar continuidade ao assunto abordado sem repetições: “*E, como se já não fosse o bastante...*” (linha 10), “*essa realidade*” (linha 14), “*essas questões*” (linha 17).

No que se refere à relação morfossintaxe e construção de sentido, é possível entender que, de modo geral, os períodos estão mais bem estruturados, devido à utilização de elementos lingüísticos, embora a maioria ainda se apresente longa. O primeiro e o segundo parágrafos, por exemplo, são constituídos por um único período. Entretanto, a paragrafação apresenta melhorias, uma vez que o texto está, adequadamente, estruturado em parágrafos.

Ainda quanto à morfossintaxe, a produção textual em questão apresenta avanços referentes também à concordância (apesar de apresentar problemas, por exemplo, o verbo *preparar* – linhas 17 e 18), à regência, ao emprego da crase e à colocação pronominal. Com relação a esse aspecto, há um problema na linha 15: “*Contudo, acho que devíamos primeiro preocupar...*”. O aprendiz não fez uso do pronome oblíquo *nos*, cujo uso o verbo *preocupar* exige.

Sobre a ortografia e a acentuação, o texto não apresenta problemas comprometedores da construção do sentido. Porém, alguns casos devem ser observados, já que se trata de um gênero jornalístico. Destaco o termo *cadê* (linha 12), que possivelmente está relacionado à influencia da oralidade. Na linha 10, houve erro na divisão silábica, pois o *n*, da palavra *enfrentando*, não poderia ter sido separado do *ta*, por constituírem a mesma sílaba. Por fim, as palavras *publica* (linha 13) e *devíamos* (linha 15), que aparecem sem os acentos gráficos.

A partir do exposto, quanto ao plano formal, entendo que houve melhorias na produção final. No entanto, é ainda necessário que o estudante dê mais atenção aos aspectos levantados na avaliação do texto.

Por fim, sobre as características do gênero artigo de opinião, é possível observar que o aluno-autor atendeu às condições de produção. Procurou marcar seu posicionamento e convencer os leitores, com os quais manteve uma interlocução, até mesmo de forma explícita, através da utilização do termo *meus caros leitores* (linha 1),

como já destacado. A linguagem, de modo geral, está adequada para o gênero, um artigo de opinião a ser publicado em uma revista juvenil de circulação nacional.

A partir da comparação entre as três versões textuais, é possível afirmar que a versão final evidencia avanços, principalmente com relação aos aspectos discursivos e conceituais. O aluno, ao refazer a proposta, ateu-se mais ao tema e aos objetivos da questão. Procurou utilizar, além de desenvolver, argumentos mais convincentes, ao contrário do que ocorreu em suas produções anteriores. Também apresentou as informações de forma mais clara, com períodos mais bem estruturados.

2.5 Conclusões

Neste trabalho, adotei uma concepção de *texto* como *lugar de interação* entre *sujeitos*. Retomei algumas discussões a respeito do ensino-aprendizado de *produção textual*, a partir de uma abordagem de avaliação como *processo de interlocução*, em que professor e aluno desempenham papéis importantes. Considerei que a *escrita* envolve *planejamento, execução, revisão e reescrita*.

Tive como objetivo investigar de que forma o docente contribui para o desenvolvimento das habilidades textuais de seus discentes, ao utilizar estratégias de intervenção (*resoluções, indicações, classificações e comentários*) avaliativas de seus textos e ao os proporcionar a realização de atividades individuais e coletivas, visando à reelaboração das produções.

Propus-me também a verificar de que maneira um contexto mais interativo (aluno-professor e aluno-aluno) de avaliação de textos escritos influencia o desenvolvimento da competência textual dos aprendizes. Defendi que o professor, ao promover atividades que privilegiem a interação em sala de aula, como oficinas de textos, com atendimento individualizado e em grupos, possibilita aos aprendizes mais oportunidades para compreenderem eventuais problemas destacados por ele em seus textos, para que possam saná-los numa reescrita.

O processo de avaliação de produção textual discutido neste estudo, se comparado a um contexto “tradicional” de ensino, ocorreu de forma mais interativa: empenhei-me em estabelecer uma relação interativa com os alunos-autores, pelas intervenções em suas produções textuais e pelas atividades propostas.

Ao avaliar os textos que compõem o *corpus* desta investigação como uma interlocutora, busquei refletir sobre as possíveis leituras estabelecidas, sem adotar uma

postura autoritária. Desse modo, através de observações, mantive uma interlocução com os estudantes sobre os problemas e as qualidades apresentadas em suas produções textuais. Com isso, visei a auxiliá-los a desenvolverem suas habilidades de escrita. Além da avaliação individualizada nos textos dos autores, promovi também ações que permitiram maior interação (professor-aluno e aluno-aluno) em sala de aula. Por exemplo, através de atividades individuais e coletivas. De acordo com os textos analisados neste trabalho, é possível afirmar que essas ações contribuíram para que os autores compreendessem, com mais facilidade, os comentários que fiz em suas produções textuais.

A análise dos textos que compõem o *corpus* desta investigação demonstrou que os alunos-autores, em geral, ao reelaborarem suas produções textuais, não atenderam a todas as observações feitas nas versões anteriores. Inferi que, à medida que entenderam minhas intervenções, tiveram maiores condições de reescreverem seus textos de forma mais adequada, tanto nos aspectos lingüísticos quanto nos aspectos discursivos. Desse modo, considero que as atividades aplicadas e as intervenções realizadas em seus textos contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas habilidades textuais. Isso pode ser evidenciado na comparação entre a *produção inicial* e a *produção final* de cada um deles.

Considerando os textos escritos pelos três alunos, pude verificar que a *produção final* dos três apresentou uma melhora qualitativa em relação à *produção inicial* e a sua *reescrita*.

Analisando a *produção inicial* (primeira versão do artigo de opinião sobre a Copa de 2014), sua *reescrita* e a *produção final* (versão final do artigo), constatei que nesta, com relação aos aspectos conceituais, os autores trataram o tema de forma mais delimitada, além de terem reforçado seu posicionamento. Os argumentos tornaram-se mais convincentes, uma vez que – além de terem sido desenvolvidos – foram mais bem embasados, isto é, passaram a ser pautados não apenas em valores pessoais, mas em fatos.

A organização dos textos também ficou mais adequada, passando a contribuir mais para a construção de sentido e, assim, facilitar a leitura. Os estudantes procuraram melhorar a articulação das orações, dos períodos e dos parágrafos, além de terem revisto algumas incoerências externas e internas. Dessa forma, sobre a construção da coerência, diferentemente do que ocorreu nas primeiras versões do artigo, a produção final dos três

não apresentou incoerências externas (por exemplo, as afirmações de que o Brasil nunca havia sediado uma Copa do Mundo de Futebol e que a realização do evento no país ainda era uma possibilidade). Já as incoerências internas, causadas pelo uso inadequado (e/ou pela falta) de articuladores ou por problemas de pontuação, não prejudicaram a leitura. Além disso, provavelmente, muitos dos problemas relacionados à construção da coerência podem ser explicados também pela falta de explicitação de termos e/ou pela presença de generalizações.

O texto final dos três discentes apresentou avanços no que se refere também à continuidade, pois estes demonstraram maior capacidade de organizarem seu discurso sem serem repetitivos. A versão final do artigo mostrou o desenvolvimento de habilidades, por parte dos alunos, quanto ao uso de estratégias de referência. A respeito da progressão, procuraram fazer uso de informações não tão previsíveis, além de terem buscado desdobrar o tema central. Isso contribuiu para que as produções textuais apresentassem consistência argumentativa.

Quanto à morfossintaxe (estruturação de períodos, concordância, regência, emprego de crase, colocação pronominal), à pontuação, à acentuação, à ortografia e à paragrafação, apesar dos problemas ainda apresentados na produção final, o desempenho dos três autores foi satisfatório. Como a *avaliação*, nesta pesquisa, foi orientada por uma concepção *interacionista da linguagem*, foi tomado como referência o funcionamento desses fatores na produção textual como um todo.

Julgo que, para que esses problemas fossem abordados de forma mais efetiva, seria preciso que os estudantes fizessem exercícios específicos, associados a atividades de produção de textos, o que iria querer um período maior de estudo.

Com relação às principais características do gênero artigo de opinião, houve maior adequação quanto ao funcionamento desse gênero textual. Os aprendizes passaram a tratar do tema de forma mais consistente, por meio do uso de argumentos mais variados e pertinentes, o que é previsto por parte de um articulista, que visa a convencer os leitores sobre determinado assunto. No que se refere à linguagem utilizada, apesar dos problemas ainda encontrados quanto ao uso da norma culta do português, os textos mostraram-se mais adequados ao suporte em que seriam publicados e ao público-alvo. Em suma, os autores posicionaram-se como articulistas de uma revista de circulação nacional, demonstrando constante preocupação com seus leitores.

A partir da análise da produção inicial, de sua reescrita e da produção final dos discentes, é possível afirmar que, de modo geral, as atividades aplicadas, as estratégias interventivas adotadas na avaliação das produções textuais e o trabalho de reelaboração constituíram um conjunto de ações que contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Isso pode ser justificado pelo fato de que, segundo a análise do *corpus*, as atividades individuais e coletivas propostas aos alunos reforçaram o trabalho de intervenção realizado em seus textos, uma vez que eles demonstraram não terem compreendido todas as considerações, conforme indicou a reescrita da produção inicial.

A segunda versão do artigo dos três alunos-autores não apresentou modificações significativas, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto aos aspectos lingüísticos, em relação à produção inicial. As poucas mudanças que foram realizadas dizem respeito apenas aos aspectos formais, principalmente à ortografia e à acentuação. Em geral, os problemas que foram apenas *indicados* e *classificados* não foram resolvidos na reescritura. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que, na avaliação do texto inicial, os *comentários* utilizados foram menos específicos (até mesmo menores) que os *comentários* realizados na avaliação da segunda versão.

Além disso, para escreverem a segunda versão textual, os autores tiveram como base apenas a avaliação, por escrito, de suas produções textuais, além das atividades que ocorreram antes da produção inicial. Dessa forma, eles não participaram de nenhum trabalho que lhes possibilitasse compreender melhor as intervenções em seus textos. Já a versão final do artigo foi elaborada após a realização de atividades que tiveram como objetivo reforçar a avaliação da segunda versão.

Nesta investigação, procurei verificar, através da aplicação de um questionário, o que os alunos-autores entendiam por texto e quais eram os aspectos concernentes à escrita com os quais se preocupavam mais ao elaborarem suas produções. As respostas dadas, em geral, indicaram que, para eles, *texto* era um conjunto de palavras, uma redação. Afirmaram que, ao escreverem um texto, consideravam prioridade o respeito à norma culta da língua, além de uma boa apresentação gráfica e estética.

Considero que este trabalho contribuiu para que essa visão fosse ampliada, visto que o processo de avaliação pelo qual os estudantes passaram teve como direcionamento destacar a importância da relação forma-conteúdo na elaboração de uma produção textual e da adequação às condições de produção. Houve atividades que tiveram como objetivo mostrá-los a amplitude do conceito de *texto*. Também foi estabelecida a

diferença entre *produzir textos* e *produzir redações*. Uma comparação entre o texto inicial e o texto final pode, de certa forma, mostrar esse processo que eles vivenciaram.

A respeito das estratégias interventivas utilizadas na avaliação das produções textuais dos alunos-autores, foi possível constatar que, de modo geral, nas partes em que foram utilizadas *indicações*, mesmo reforçadas por *classificações*, eles não resolveram os problemas. Isso ocorreu, provavelmente, pelo fato de não terem compreendido o que erraram e/ou não souberam fazer as adequações necessárias para atenderem às indicações realizadas. Já os problemas em que foram utilizadas *resoluções*, foram todos sanados pelos alunos.

Com relação aos *comentários*, eles se mostraram eficientes não apenas como forma de reforço aos demais tipos de estratégias interventivas, mas como um bom recurso para abordagem dos aspectos discursivos e das qualidades que os textos apresentavam. Os “bilhetes” trataram principalmente da adequação ao tema proposto, dos objetivos da questão, da consistência argumentativa e da construção da coerência. Além disso, foram utilizados para que fosse destacado o que os alunos poderiam melhorar em suas produções textuais e também para elogiar seus acertos.

Sobre as *resoluções*, reforçadas por *indicativas*, apesar de alguns escritores, como Ruiz (2010), afirmarem que o professor, ao fazer uso dessas estratégias interventivas, corrige diretamente o erro no texto do aluno de forma impositiva, considero que há meios para que o docente utilize essas estratégias de modo a permitir que o discente faça reflexões e não apenas aceite a *resolução* apresentada, por exemplo, através do uso de *comentários* também. Em certas situações, a utilização de estratégias *resolutivas* seja indicada, principalmente naquelas em que o professor sabe que, se apenas *indicar* e *classificar* o problema, o estudante ainda não resolverá sozinho a questão, por não estar preparado ainda. No entanto, defendo seu uso apenas para a resolução de problemas locais – ortografia e acentuação. Problemas como a reestruturação de períodos, o uso de articuladores e de recursos anafóricos e a paragrafação devem ser apenas *indicados* e *classificados*, desde que reforçados pela utilização de “bilhetes”.

Em síntese, acredito que, para que o uso simultâneo de estratégias interventivas (*resoluções*, *indicações*, *classificações* e *comentários*) de avaliação textual contribua para o desenvolvimento das competências e habilidades textuais dos aprendizes, deve estar associado a sistemáticas que lhes permitam melhor compreensão das intervenções

realizadas em suas produções textuais. Daí a importância de se possibilitar aos discentes tempo para que possam discutir com o próprio docente e até mesmo com colegas a avaliação feita em seus textos, bem como a realização de uma intervenção coletiva na qual ele apresenta os problemas mais recorrentes nas produções avaliadas que necessitam ser mais bem trabalhados, além das qualidades.

A partir deste estudo, passei a considerar que a postura que um professor adota, ao avaliar uma produção textual, mesmo quando utiliza estratégias *resolutivas*, pode ou não auxiliar seus alunos a refletirem, a fazerem inferências e questionamentos, a respeito da materialidade lingüística do próprio texto, no processo de revisão, visando à reescrita. O docente apenas encaminha a reescrita. São os discentes que fazem as escolhas, que interpretam a leitura que o docente fez de seu texto e o reescrevem. Aos estudantes é dada a possibilidade de poderem escrever mais uma versão de sua produção, revendo, aperfeiçoando, modificando ou até mesmo refazendo outro texto. Porém, sem a mediação do professor, isso seria difícil. Defendo que os docentes que se põem como leitores contribuem para uma melhora qualitativa das produções textuais de seus alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suas habilidades textuais.

Considerações finais

A realização desta pesquisa teve como motivação reforçar discussões sobre o ensino-aprendizado da escrita. Busquei compreender melhor qual é o papel que professor e aluno devem desempenhar em uma abordagem de ensino que compreenda o trabalho de *produção textual* um *processo de interlocução*, uma *forma de interação*.

Considerando os textos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesta investigação – *produção inicial*, *reescrita*, *produção final* – e as atividades desenvolvidas, considero que, para que o trabalho com a escrita seja relevante tanto para o docente quanto para o discente, é importante que haja uma relação mais interativa entre eles no processo de avaliação. Assim, partindo do pressuposto de que produzir um texto envolve etapas – *planejamento*, a *escrita* propriamente dita, *revisão* e *reelaboração* –, um processo em que se faz e refaz, pude compreender que é mais produtivo ter o professor como aquele que auxilia e não apenas como aquele que corrige, que aponta. Já o estudante, o autor do texto, interpreta a leitura que o professor realizou de sua produção e procura fazer as adequações que julgar necessárias no processo de revisão.

De acordo com Costa Val (2001, p. 39), “a *intencionalidade* e a *aceitabilidade* são definidas como concernentes às atitudes, objetivos e expectativas do produtor e do receptor, respectivamente”. Desse modo, é possível compreender que o autor de um texto deve, a partir da estrutura formal, organizar as idéias para que o leitor coloque seus implícitos em prática e construa sentido. Esse caminho pode ser feito rapidamente ou não, de acordo com os interlocutores envolvidos na interação.

Pude concluir também que o docente pode indicar para o aprendiz os problemas que sua produção textual apresenta, sem que este se sinta desestimulado ao exercício da escrita. É preciso que o professor se coloque como leitor diante do texto e que passe a refletir sobre até que ponto uma produção textual pode ser considerada incoerente em si. É importante que se questione se, normalmente, tem verificado a que se deve o “insucesso” de seus alunos em determinada produção textual. Além disso, é interessante que sejam destacados os pontos positivos apresentados na produção textual, mesmo que os problemas sejam muitos, como forma de valorizar aquele texto e, dessa forma, motivar o autor a continuar no processo de revisão da própria escrita, ao invés de apenas orientá-lo.

A avaliação faz parte do trabalho de um professor. É fundamental para que possa acompanhar o desempenho de seus alunos: poderá verificar progressos, dificuldades e, a partir daí, planejar atividades para sanar os possíveis problemas numa refacção, auxiliando o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. A avaliação, de certa forma, diagnostica não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a qualidade do trabalho que o docente realiza.

Como o ensino-aprendizado da escrita é uma prática social, grande parte de seu sucesso depende da relação estabelecida entre professor e aluno. Daí a importância de uma avaliação docente e discente, estabelecendo uma parceria entre ambos. Assim, o professor não perda seu papel de ensinar, mas não adota uma postura autoritária. Ele deve sugerir, mostrar, dialogar e até mesmo dar soluções quando convier, sem demonstrar imposição.

Para que ocorram as mudanças necessárias, com relação ao encaminhamento de atividades em sala de aula, não é suficiente explicitar pressupostos teóricos em documentos oficiais. É fundamental que o docente tenha uma formação continuada, para que possa acompanhar as reflexões recentes sobre conceitos importantes para o trabalho

com a escrita, tais como *linguagem*, *língua* e *texto*. Além disso, deve contar com as condições fundamentais para realizar seu trabalho efetivamente.

Com este estudo, busquei alcançar melhor qualidade das reescrituras dos alunos-autores. Os textos analisados me levaram a concluir que o desempenho desses autores, com relação ao gênero artigo de opinião, apresentou-se como resposta positiva ao trabalho realizado. A produção final dos três demonstrou um crescimento gradativo de suas capacidades lingüísticas e discursivas.

Referências Bibliográficas

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). In: *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2001. p.p. 245-285.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALKINS, Lucy McCormick; BATISTA, Daise. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: EAD, 1989.

COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.7, n. 16., 1992. p.p. 23-30.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.p. 34-51.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p.p. 113-128.

COSTA VAL, M. Graça; MARCUSCHI, Beth. Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula. *Na ponta do lápis*, São Paulo, ano IV – nº 9, junho de 2008, p.p. 8-9.

COSTA VAL, M. Graça et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-leitor*. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas: Pontes Editores, 2007. p.p. 57-85.

DIAS, Reinildes. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés (UERJ), 2004. p.p. 203-218.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.p. 39-46.

GAGLIARD, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Pontos de vista*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF; MEC, 2008.

GRANNIER, Danielle Marcelle. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros – perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p.p. 72-77.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Quo Vadis?* D.E.L.T.A., São Paulo, 17: Especial, 2001. p.p. 11-23.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. p.p. 13-33.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.p. 11-74.

_____. Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

JOHSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. In: *Educational Researcher*, 2004, v. 33, n. 7, p.p. 14-26.

LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991, p.10-51.

LIMA, Ronaldo Amorim. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros – perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p.p. 93-106.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p.p. 19-35.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividade de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p.p. 237-260.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. MENDES; Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa – Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p.p. 87-95.

MELLO, Renato. Os múltiplos sujeitos do discurso no texto literário. In: Mari, Hugo et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2003. p.p. 33-50.

RANGEL, Egnon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.p. 07-14.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.p. 87-100.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.p. 16-17.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999. p.p. 49-73.

ANEXOS

Anexo 01 – Questionário

O/A senhor(a), aluno(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), está participando, voluntariamente, da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) “Produção textual como processo de interlocução: algumas reflexões”. Essa proposta de trabalho tem como objetivo principal analisar como as diferentes maneiras de se avaliar um texto interferem no desenvolvimento da habilidade textual do aluno. Dessa maneira, é muito importante que o/a senhor(a) responda, cuidadosamente, às questões que seguem, as quais se destinam a permitir que a pesquisadora conheça um pouco sobre alguns de seus conceitos sobre *produção de textos*. Por fim, cabe destacar que as respostas dadas serão de uso restrito na pesquisa mencionada.

QUESTIONÁRIO

1. O que é texto? texto é um conjunto de palavras, que tem de obedecer uma certa ordem lógica para que tenha um significado e passe uma mensagem para outras pessoas que irão ler. E tem que seguir uma linha de tempo: Início, meio e fim.

2. O/A senhor(a) acredita que, ao elaborar um texto, a partir de uma proposta dada por sua professora, deve preocupar-se, principalmente, com quais aspectos que envolvem a escrita?

Primeiro deve-se preocupar com a estética, acentuação e pontuação.
Há e não deve esquecer do título

3. Qual é a diferença entre o ensino de redação e o ensino de produção de textos?

Para mim não existe diferença.

Anexo 02 – Texto trabalhado antes da produção inicial do artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil

MARIA
RITA KEHL

Futebol é uma síntese dramática da vida

O tempo, o acaso e as emoções fazem diferença

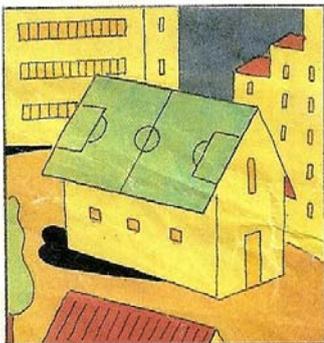


Mauris Ghentz/foca

“Por que tanta
esperança e desespero?”

Que valor tem um
título? O que está em
jogo afinal? Símbolos.

‘Apenas’ símbolos”



Aviso aos leitores: não entendo de futebol. Não tenho direito a dar nenhum palpite técnico a respeito. Não posso nem participar das enquetes de torcedores que escolhem o melhor goleiro ou o melhor zagueiro de um campeonato. Nunca acompanhei um campeonato inteiro, a não ser as Copas, não sou capaz de me lembrar de um gol, de um passe, de uma jogada genial. Já me esqueci do nome da maioria dos jogadores do time pentacampeão.

Mas uma vez ou outra tive o privilégio de ser tocada pela graça e entender a paixão que o futebol desperta em milhões de brasileiros. Uma vez ou outra – como na final do Brasileiro, no domingo passado. Não estou aqui para dizer que Santos e Corinthians jogaram um bolão. Que foi uma partida disputada e/ou equilibrada. Não tenho autoridade: minha perspectiva é totalmente literária. O jogo do domingo reforçou minha impressão de que o futebol é o mais apaixonante dos esportes porque é o que mais se parece a uma síntese dramática – às vezes “trágica” – da vida.

Em primeiro lugar, como na vida, existe o tempo e sua tirania. É o limite do tempo que vai determinar o final da partida. No último instante, um lance pode virar o jogo e inverter o que foi arduamente conquistado nos 90 minutos precedentes. No

último minuto uma vitória quase certa pode virar derrota. Aristóteles escreveu, em sua *Ética*: o valor de um homem só se escreve no último dia da vida. No futebol, vai valer o placar do minuto final. O time que jogou um bolão com garra pode perder para o outro que ficou na retransmissão e cavou um pênalti aos 44 minutos. Como na vida, o acaso pesa, e muito, no futebol. Um passe mal calculado, por uma diferença de milímetros, pode colocar a bola nos pés do adversário. Uma falta manhosa pode passar despercebida, um gol

pode ser injustamente anulado porque o juiz considerou impedimento.

Como na vida, estamos nas mãos do acaso e, o que é pior: da precária justiça dos homens. O juiz não tinha ângulo para avaliar o impedimento? Azar. Fica assim mesmo. O jogador que exagerar no protesto ainda pode levar um cartão. Somos vítimas do acaso e também das emoções. Quem não se controla pode dançar.

Pode-se ganhar ou perder um jogo por um triz – e não tem volta. O duro é que não tem volta. Como se sente o jogador que errou uma cobrança de pênalti? Calculou mal o ângulo; chutou para o lado que o goleiro (também ao acaso) escolheu; perdeu o mais fácil dos gols. Sai humilhado, derrotado. Vítima do acaso.

Por fim: no futebol, como na vida, nenhuma gênio se faz sozinho. Talentos individuais são inegáveis, jogadas individuais podem ser decisivas. Mas, como na vida, é preciso que o time se entenda. É preciso que o craque saiba jogar junto com os outros. O futebol é o mais coletivo dos jogos – e também o mais difícil. Um jogo genial pode acabar em 0 a 0. Como na vida, o time pode lutar com todas as suas forças – e não fazer nenhum gol!

Os adjetivos usados pelos locutores esportivos reforçam as metáforas da vida: uma partida dramática, uma derrota trágica para o time que foi rebaixado. Torcedores quase morrem do coração. Todos os afetos entram em campo: lágrimas, fúria e, claro, as maiores alegrias que um homem pode conhecer. Cabe perguntar: por que tanta esperança e desespero? O que significa um time? Que valor tem um título? O que está em jogo, afinal? Símbolos. “Apenas” símbolos.

O futebol, mais que qualquer outro esporte, nos faz ver que nossa humanidade se define toda no campo dos símbolos. Os símbolos são tão vitais quanto o ar que respiramos. O futebol, como algumas formas superiores da arte, firma o nobre pacto entre a eternidade do símbolo e a fugacidade do corpo.

Maria Rita Kehl é psicanalista

Anexo 03 - Proposta de produção de artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil

Leia, cuidadosamente, os textos que seguem:

1) “O futebol no Brasil não é um esporte. É o jogo da bola, da malícia e do drible. É o jogo que reflete a própria nacionalidade de uma terra dominada pela paixão da bola. No espaço do jogo, o futebol brasileiro é capaz de esquecer o próprio objetivo do gol, convicto de que a virtude sem alegria é uma contradição. Ganhemos a Copa ou não, somos os campeões da paixão despertada pela bola!”

Betty Milan. *Brasil, o País do Futebol*.

2)



Ziraldo. 1964-1984. *20 anos de prontidão*.

3) “Aviso aos leitores: não entendo de futebol. Não tenho direito a dar nenhum palpite técnico a respeito. [...] Nunca acompanhei um campeonato inteiro, a não as Copas, não sou capaz de me lembrar de um gol, de um passe, de uma jogada genial. Já me esqueci do nome da maioria dos jogadores do time pentacampeão. Mas uma vez ou outra tive o privilégio de ser tocada pela graça e entender a paixão que o futebol desperta em milhões de brasileiros...”

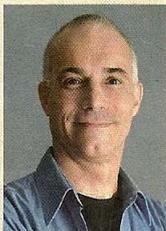
KEHL, Maria Rita. *Época*. n. 240, dez. 2002. p. 21.

Ponha-se no lugar de um jornalista que tenha recebido a incumbência de escrever um artigo de opinião defendendo ou criticando a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. Seu texto será publicado em uma revista de grande circulação no país, voltada para o público jovem. Considere os textos 1, 2 e 3 como elementos motivadores para a construção de seu texto. Não se esqueça da importância de revisar seu trabalho antes de entregá-lo. Você terá o espaço a seguir para produzir seu texto.

Anexo 04 – Texto trabalhado antes da produção final do artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil

RICARDO NEVES

Ter petróleo é uma maldição?



RICARDO NEVES é consultor de empresas e autor de Pegando no Tranco – O Brasil do Jeito Que Você nunca Pensou. www.ricardoneves.com.br rneves@edglobo.com.br

O Brasil comemorou recentemente a auto-suficiência em petróleo. Aparentemente, o Estado do Rio de Janeiro, responsável por 83% de toda a produção nacional, é quem mais se beneficia disso. Se fosse membro da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep), ele estaria em oitavo lugar no ranking desses países. Isso parece bom. Mas – acredite – é preocupante para o Brasil. E péssimo para as perspectivas de desenvolvimento do Rio.

Não quero ser “do contra”. Mas basta dar uma olhada na lista dos membros da Opep: Arábia Saudita, Kuwait, Irã, Iraque, Argélia, Indonésia, Líbia, Nigéria, Catar, Emirados Árabes e Venezuela. Todos são países de regime repressivo. Neles, a democracia é mera formalidade, a economia não tem dinamismo e a desigualdade econômica é imensa, muito maior que no Brasil.

O petróleo não vai acabar, como pensávamos nos anos 70. Vai ser substituído. Apesar de o presidente americano, George W. Bush, preferir soluções militares irresponsáveis, o espírito empreendedor está vivo e forte nos Estados Unidos. O plano da conversão energética está sendo desenhado, reduzindo a dependência americana do petróleo. Em duas décadas, os países da Opep deverão amargar tempos difíceis e instáveis.

Países que têm riquezas naturais, pouco dinamismo econômico, sociedades estagnadas e regimes repressivos formam um padrão bem conhecido de estudiosos do desenvolvimento. Eles chamam essa realidade de síndrome da “maldição dos recursos naturais”. Parece existir algo na facilidade de obter riquezas naturais, seja para consumo próprio, seja para exportar, que faz com que a nação não consiga traduzir isso em dinamismo econômico. Nem em desenvolvimento para toda a população.

Os estudiosos que sustentam a tese da “maldição dos recursos naturais” afirmam que, mesmo quando se trata de uma sociedade democrática, a abundância de recursos naturais inibe a capacidade de inovação de um país. A História tem mostrado que é o capital humano que faz a diferença. Ele transforma um país em nação pujante. O grande criador de valor econômico é a combinação de uma elite visionária com um exército de indivíduos empreendedores, inovadores e dispostos a correr riscos.

Há inúmeros exemplos disso. No século XVI, Florença, Veneza e Gênova, o berço do capitalismo, eram cidades-Estado que não tinham nada em

termos de riqueza natural. Suas atividades principais? Bancos, navegação e comércio. A Holanda, a próxima na sequência do desenvolvimento do capitalismo no século XVII, também não tinha recursos naturais. Mais recentemente, Japão, Cingapura e Coreia do Sul fizeram sua ascensão sem a posse de riquezas naturais.

Mesmo que o Estado aproveite bem a exuberância dos recursos naturais por força de monopólio, isso acaba por intoxicar o processo de desenvolvimento de uma nação. Tome o exemplo da Venezuela. O país tem 51% de seu PIB nacional vindo do petróleo exportado por meio de sua estatal, a PDVSA. As divisas dão um cheque em branco ao governo de Hugo Chávez, para fazer delas o que quiser. A Venezuela, cabe lembrar, já foi no século XIX uma das dez maiores nações do planeta.

Quando, alternativamente, o Estado é obrigado a viver de impostos recolhidos de fontes diversas, de uma mistura de empresas privadas produtoras de riquezas e pessoas físicas, a sociedade é mais vigilante e ativa. Ela mantém a rédea curta sobre o governo, exigindo transparência e eficiência. Essa situação cria um círculo virtuoso de dinamismo econômico e social.

O Rio de Janeiro vive já há mais de uma década sob o signo acelerado dos royalties do petróleo. É uma bolha de riqueza momentânea que maquia e impede que se veja a real condição desse Estado: entre a estagnação e a decadência. O petróleo no

Riquezas naturais geram uma ilusão de crescimento. A História tem mostrado que é o capital humano que faz a diferença

Rio tem beneficiado, antes de tudo, uma malta de políticos neopopulistas e clientelistas que destruturaram de forma assustadora a administração do Estado e de várias prefeituras. Boa parte do empresariado fluminense segue iludida, tanto quanto o senso comum. Eles acreditam que do petróleo e do gás natural sairão progresso e empregos.

O Rio de Janeiro pode terminar como o Alasca. É o Estado americano com as maiores reservas petrolíferas. Mas há mais de duas décadas tem crescimento econômico negativo.

Já vivemos iludidos no passado com outras commodities, como pau-brasil, açúcar, ouro, borracha e café. Quanto mais cedo pudermos afastar a taça de veneno dos recursos naturais/que, como nação, bebemos de forma recorrente, melhor. Bom negócio fariamos se já estivéssemos avançando na tecnologia do hidrogênio, solar e eólica. De preferência, fora do circuito de estatais ultrapassadas. ■

Aluno-autor 1

Anexo 05 – Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 1)

1 4 *Carolina*

Sugestões:
O título pode ainda mais refletir o maduro a Paper.
"Alum / O que disputa em..."

Futebol... Amor da pátria

O futebol é uma paixão brasileira que desperta interesse desde a infância a idosos, homens e mulheres, de camião ao canto do Brasil e futebol é consagração do esporte popular, ele nos faz rir, nos faz chorar, nos faz gritar de felicidade ou trair, chegando Deus e o mundo. nos jogos, quem veste a camisa dos juizes e jogadores, mas o que leva o nome *concordância* a usar assim? O amor pelo futebol é um sentimento de todo esse amor, nada mais justo do que o Brasil não empinam sediar uma copa. Seria considerada o país do futebol mas nunca tivemos o privilégio de sediar uma copa, diga-se de passagem que isso vem a ser uma injustiça, mas o dia tão conhecido até perto, vem aí a copa de 2014 e o Brasil, é o favorito, vamos impulsionar nosso futebol e nossa terra. O futebol é a cultura, a arte do nosso povo, o futebol umi passos e viagens.

Sabemos que o Brasil não tem infra-estrutura para estar sediando uma copa, porém *uso incorreto de gerúndio* como já vem se de ver esperar, o Brasil não vai meditar de ver o país a sediar a copa de 2014, nem que para isso *isso não é necessário* seja necessário [ou não]. Eu como boa brasileira que vou vou ficar na torcida.

* Fique atenta a tantas repetições desnecessárias! não deve pensar mais o uso adequado da pontuação. Além disso, cuidado com períodos e parágrafos exageradamente grandes. O leitor pode ter dificuldades para entender o que você quis dizer.

1) Pense que, em um artigo de opinião, seja melhor evitar o uso de ponto de interrogação. Por outro lado, atendo que você quis transmitir *mesmo as letras*

Has problemar com relação a regência.

Penseja esta informação!

Muitas vezes, você utiliza o "O" desnecessariamente quando deve utilizar o "a", mudando a regência.

Veja novamente o que você afirmou.

Fique atenta a consistência de seus argumentos!

Você acha mesmo relevante dizer isso?

Precaução: não se esqueça de usar o verbo para a melhor organização do texto em geral.

concordância verbal e nominal também!

Texto conforme o aluno-autor o entregou e intervenções nele realizadas

, de maneira geral, seu texto ficou bom. Você, através de sua argumentação, demonstraria tentar convencer um leitor jovem. No entanto, procure utilizar o "futebol, uma paixão nacional" como um argumento para defender a realização da Copa de 2014 no Brasil. Enfim, atenha-se à delimitação do assunto e ao objetivo principal da proposta. Defenda a realização da Copa no Brasil!

Lembre-se também da importância de reler seu texto após reescrevê-lo, pois você pode perceber que deixou de usar um acento ou uma vírgula, por exemplo. Foi um bom trabalho, quanto aos aspectos destacados, você se saiu bem. Também observou as margens, a paragrafação.

Com relação à conclusão, você retomou, reforçou a ideia geral.

Reescreva seu texto buscando
do considerar as observações
feitas!

Christiane

Texto conforme o aluno-autor o entregou e intervenções nele realizadas

Anexo 07 – Artigo sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

I 1

Porque o Brasil para receber a
Copa de 2014?

O gosto pelo futebol parece ser uma das poucas unanimidades do Brasil. De alguma forma a nação vive ou vê televisão durante a Copa de filmes de futebol. Daí nada mais lógico do que o país escolher novamente um campeonato mundial, agora em 2014.

Para o Brasil, a Copa de 2014 é a oportunidade de o país dar um salto de modernização e apresentar ao mundo uma especialidade de organização, como também fazer economia para captar investimentos e os muitos atrativos que podem transformar o país em um dos mais importantes destinos turísticos do mundo a partir de um futuro próximo.

Os números de países que já receberam a Copa, comprovam que o evento não pode ser o acontecimento esportivo de maior porte do planeta, mas com certeza é o que tem maior apelo midiático e maior capacidade de gerar recursos para os setores diretos e indiretamente envolvidos em sua realização.

O que está em jogo não é apenas o futebol ou o "lançamento da FIFA", mas a oportunidade de o país atrair bilhões e bilhões de dólares em investimentos para seu desenvolvimento. O que interessa, de fato, é aproveitar a Copa para construir a infraestrutura que ficará no Brasil de 2022, quando o país completa o bicentenário da Independência.

Texto conforme o aluno-autor o entregou

Aluno-autor 2

Anexo 08 – Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 1)

Indica estado! "Você não acha que está a algo passageiro?"

12

Você "mistura" letra maiúscula e letra minúscula

É o título?

Foi interessante você ter feito uso de várias das regras metalinguísticas sem repeti-las.

NÃO SOU CONHECEDOR DAS NORMAS E REGRAS QUE REGEM O FUTEBOL MAS GOSTO TANTO QUANTO QUALQUER BRASILEIRO QUE SE PRESE. EU ESTOU TOTALMENTE A? DA QUE NÓS BRASIL DEVA SEDIAR UM ESPETÁCULO TÃO GRANDIOSO COMO A COPA DO MUNDO EM 2014. DEVEMOS SIM MOSTRAR OS BONS CRAQUES DOS CAMPEONATOS ESTADUAIS E ATÉ MESMO O BRASILEIRO. NÓS O BRASIL É TÃO GRANDIOSO COMO QUALQUER PAÍS DE PAÍSES IRMÃOS DO E NÓS TAMBÉM ESTAMOS GREGANDA (A) CONSIDERADO O PAÍS DO MILÊNIO. É ESTE É NOSSO NOSSO BRASIL. DEVE SIM DAR [o direito] O POVO TÃO SOBRADO [o direito] DE GRITAR O TÃO SONHADO SOB NESTE MOMENTO [O QUAL SE ESQUEÇA]? TODAS AS CRISES QUE É VAMOS SÓ TÃO AQUELE BOM GATO DE HUMOR ALEGRIA: COPA DE 2014. FIQUE ATENTO AO TEMPO VERBAL!

o parágrafo aparente problemas quanto à regência e a colocação pronominal

Este argumento convence

Seja que seja

um pouco confuso! Repetir sua conclusão

+ fique atento à argumentação! Procure organizar suas ideias de forma mais concisa! (você já apelou para a dimensão do leitor. Isso é bom!)

Ah! fiquei um pouco confusa com relação a sua letra; pois, muitas vezes, você não diferencia letra maiúscula de letra minúscula.

Um "ponto forte" de seu texto: apresentar o tema de forma descontruída.

Continue se esforçando para melhorar ainda mais...

Questões

Texto conforme o aluno-autor o entregou e intervenções nele realizadas

Anexo 09 – Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 2)

I 12 SALVE A NOSSA SELEÇÃO ^{Interessante o título!}

* ^{Perceve mostrar, em seu texto, per que voce defende a realização da Copa de 2014 no Brasil!}

→ NÃO SOU CO-HEEDOR DAS (NORMAS E REGRAS) QUE REGEM O FUTEBOL, MAS GOSTO TANTO QUANTO QUALQUER BRASILEIRO QUE SE PODE.

Eu sou totalmente a favor de que o Brasil deva sediar um espetáculo tão grandioso como a Copa do Mundo de 2014. DEVEMOS SIM MOSTRAR OS NOSSOS CRAQUES DOS CAMPEONATOS ESTADUAIS E ATÉ MESMO DO BRASILEIRO. NOSSO BRASIL É TÃO GRANDEOSO QUANTO QUALQUER PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO, E NÓS TAMBÉM ESTAMOS CHEGANDO A CONSIDERAR PAÍS DO MILÊNIO ESTE É O NOSSO BRASIL. DEVEMOS SIM PLANEJAR O DIFÍCIL AO INVÉS DE SOFRI-LO. NÃO SE ESQUEÇA! TODAS AS COISAS BONS E AÍMOS SOLTAR AQUELE GAITO DE ALEGRIA. FAMILIAS E AMIGOS REUNIDOS, E EM FRENTE A TELEVISÃO, SE abraçando NO MOMENTO MAIOR DO FUTEBOL, O GOL. O AMARH A DEUS PERFEITO. PORTANTO, NESTE MOMENTO, SO ALEGRIA. ESTAMOS A ESPERANÇA DO PRÓXIMO CAMPEÃO. * Repetições muito próximas podem ser evitadas! * Nesses crakes não isolariam onde quer que a Copa aconteça?

De maneira geral, voce utilizou o mesmo nome para iniciar os paragrafos. Isso e positivo.

Talvez seria interessante exemplificar em quais sera? Por que?

Podemos usar uma palavra diferente?

Informações relacionadas

Melhorias a conclusao!

Pode ser no mesmo paragrafo

Utilizar os marcadores na medida de possivel, assim

U que voce acha de manter a ordem que as informacoes aparecam

Repetição de ideias

Repetição de ideias

É importante que o leitor, ao ler a introdução de seu texto, tenha noção de qual assunto você tratará e qual será seu posicionamento. Ok?

De maneira geral, você atendeu ao tema, mas sua argumentação precisa de uns "ajustes" para ser mais convincente. Ah! Seu texto está empolgante e apresenta um "tom" jornalístico. Assim, é só caprichar mais um pouco...

Reescreva seu texto considerando as sugestões e observações feitas.
Antiane

Texto conforme o aluno-autor o entregou e intervenções nele realizadas

Anexo 10 – Artigo sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

I. 12

"

SALVE A NOSSA SELEÇÃO.

NÃO SOU CONHECEDOR DAS NORMAS QUE REGEM O FUTEBOL MAS GOSTO TANTO QUANTO QUALQUER BRASILEIRO QUE SE PREEZE, PORTANTO SOU A FAVOR QUE O NOSSO PAÍS DEVE SEDIAR SIM ~~PI~~ ^{PI} UM ESPETÁCULO TÃO GRANDIOSO E ESPERADO COMO A COPA DO MUNDO EM 2014, NESTA TERRA ABENÇOADA NASCEU OS MAIORES CRAQUES DO FUTEBOL MUNDIAL. O BRASIL DEVE SIM PROPORCIONAR A ESSA NAÇÃO O DIREITO DE SOLTAR O TÃO SONHADO GRITO DE GOL NESSE MOMENTO DE ALEGRIA E, POR MOMENTOS ESQUECER DOS PROBLEMAS COTIDIANOS COMO A VIOLÊNCIA E FOME.

O NOSSO PAÍS É TÃO MARAVILHOSO QUANTO QUALQUER OUTRO DENOMINADO PRIMEIRO MUNDO, NADA FICAMOS DEVEDO A ELAS EM FACE AO CRESCIMENTO CONTÍNUO, EM POUCO ESPAÇO DE TEMPO ESTAREMOS CONQUISTANDO MAIS ESSE TÍTULO. (Primeiro mundo).

NO PAÍS DO FUTEBOL PODEMOS VER NOS ESTÁDIOS, NAS RUAS OU NO CONFORTO DE SUAS CASAS, FRENTE AOS TELEVISORES, FAMILIARES E AMIGOS REUNIDOS PARA ASSISTIR MAIS UM ESPETÁCULO DOS NOSSOS HERÓIS DO GRAMADO, ABRAÇANDO, SONRINDO E GRITANDO CADA VEZ MAIS ALTO É GOL, O MOMENTO MÁGICO DO FUTEBOL, HOJE É HOJE E, O AMANHÃ SÓ A DEUS PERTENCE, PRA FRENTE BRASIL.

Texto conforme o aluno-autor o entregou

Anexo 12 – Artigo de opinião sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão 2)

22

de um resumo
as iniciais seus
parágrafos

o título? (Lembre-se de que você deverá abordar a realização da copa...)

Um articulista citaria o nome de uma lavoura? Em quais situações?

o futebol: a vida dos brasileiros. capazes de dominar todo e qualquer tipo de sentimento (desde os piores até os mais inescrupulosos). É a vida de um brasileiro sem o futebol? (os jogos de quarta e, no domingo, é mais feio, mais feio e é chato, um bom futebol no Brasil é o que mais tem deixado esses fanáticos em um bom jogo de bola. é a possibilidade de sediar a copa do mundo de 2014 no Brasil. Imaginem só, poder ver ídolos, os melhores do mundo de todos os países aqui, bem de pertinho (eles) não a loucura de viajar uma forma de mudar tudo de um dia pro outro (eles) mudaram só para tanto sentimento de idolatria o esporte que é um ponto de referência de todos os brasileiros que é isso? Não se pode definir apenas como paixão, pois a paixão é passagira; na verdade, esse sentimento é um verdadeiro amor. No qual jamais foi visto igual portanto podemos dizer que não há país melhor que mais ame esse esporte para poder sediar esse espetáculo que vai ser a copa de 2014. este (a informação vem depois)

Respeite as margens!

Confuso

Unidade com a pontuação

Será que é?

Estrutura

fique atento ao uso dos pronomes relativos!

* Certas repetições devem ser evitadas!

* o principal objetivo da questão é defender ou criticar a realização da copa de 2014 no Brasil. Utilize "o amor" que os brasileiros têm pelo futebol como um argumento, por exemplo. Vai dire começar leitores jovens de uma revista de circulação nacional! Você é um articulista convincente! Responda: por que o Brasil deve ou não sediar a Copa de 2014? Procure reforçar sua argumentação!

_____, em alguns momentos, seu texto ficou um pouco confuso. Assim, procure ser mais claro. Por outro lado, com relação a seu estilo de escrever, muitas vezes, seu texto está muito próximo ao de um articulista mais irreverente, popular, jovem. Isso é interessante! No entanto, lembre-se de que estilo popular, irreverente, é diferente de fazer uso da linguagem coloquial.

→ Com relação a conclusão, você retomou, reforça a ideia geral.

→ Faça uso também de conectivos, de expressões que retomem termos já utilizados. É importante relacionar as ideias de uma frase, de um parágrafo, do texto em geral.

Reescreva seu texto
buscando considerar
as observações feitas!

Cristiane

Texto conforme o aluno-autor o entregou e intervenções nele realizadas

Anexo 13 – Artigo sobre a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil (versão final)

I 22 //

A evidência sobre a Copa de 2014.

Meus caros leitores, não imagino porque tantas festas e comemorações, a copa de 2014, embora seja um espetáculo maravilhoso só nos trará mais problemas. Primeiramente gostaria de destacar esse trânsito que está cada dia mais lento e complicado para se andar, e agora com essas chuvas cada vez mais fora do normal, causando enchentes em quase todas as áreas do país, como seremos bons anfitriões e receberemos tantos turistas e atletas?

E, como se já não fosse o bastante, estamos enfrentando uma criminalidade que vem gerando mais e mais violência; assaltos; estupros, homicídios etc. Como garantir a segurança pública? Como garantir a segurança dos estrangeiros?

Contudo, acho que devemos primeiro preocupar com a realidade da massa social, lutarmos para resolver essas questões e depois sim nos preparar para receber um evento tão lindo e importante como a copa do mundo de 2014.

Texto conforme o aluno-autor o entregou