



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

FERNANDA DE ABREU CARVALHO

TEXTOS PRODUZIDOS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

MARINGÁ – PR
2008

FERNANDA DE ABREU CARVALHO

**TEXTOS PRODUZIDOS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de Concentração: Estudos Lingüísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini

**MARINGÁ – PR
2007**

FERNANDA DE ABREU CARVALHO

**TEXTOS PRODUZIDOS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá –UEM
-Orientadora-

Prof^º. Dr^º. Juliano Desiderato Antonio
Universidade Estadual de Maringá –UEM

Prof^ª. Dr^ª. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina –UEL

Eu vos louvarei de todo o coração, Senhor,
porque ouvistes as minhas palavras.
Na presença dos anjos eu vos cantarei.
Ante vosso santo templo prostrar-me-ei,
e louvarei o vosso nome, pela vossa bondade e
fidelidade,
porque acima de todas as coisas,
exaltastes o vosso nome e a vossa promessa.
Quando vos invoquei, vós me respondestes;
fizestes crescer a força de minha alma.
(Salmos 137:1-3)

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me abençoou, me deu paz, sabedoria e forças para a realização de meu objetivo.

À Nossa Senhora, que intercedeu por mim nos momentos mais difíceis.

À professora Dr^a. Marilurdes Zanini, pela seriedade, paciência e dedicação no ensino de como caminhar pela pesquisa; pela demonstração constante de confiança e pela orientação valiosa.

Aos professores Doutores Juliano Desiderato Antonio e Alba Maria Perfeito, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao meu marido, Júnior, minha força e meu norte.

À minha filha Camila, meu mais lindo sonho realizado.

Ao meu filho Rafael, anjo presente em todos os momentos.

Aos meus pais Nanci, Dilson e Leonilda, portos sempre seguros.

Aos meus irmãos Ricardo e Alisson, minha tranquilidade e meu refúgio.

Aos meus queridos Laísa, João Vítor, Lara, Kátia, João, Verônica, Angélica, João Lucas, Anna Beatriz, Déborah, José Roberto, Izabelle, Juninho, Ivone e Lizete, que aceitaram e apoiaram a minha ausência.

Às amigas mais que especiais, Zoraya, Marilúcia, Sílvia, Susilene e Odete, que caminharam ao meu lado.

Aos meus alunos e companheiros de pesquisa.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), Andréia Regina Presuti, pela competência e carinho com que sempre me recebeu.

RESUMO

O objetivo feral deste trabalho é refletir sobre a prática docente assumida no processo ensino-aprendizagem de produção de textos, a fim de contribuir com as discussões que visam ao desenvolvimento de práticas ancoradas no Sócio-interacionismo de Vygotsky (1998) e no Interacionismo de Bakhtin (1992). Nesse contexto, delimitamos como objetivos específicos: 1º Relatar as atividades envolvidas no processo de produção textual escrita, no ensino médio de uma escola pública paranaense; 2º Analisar textos produzidos mediante essas atividades; 3º Analisar com criticidade a prática docente e seus efeitos nesses textos; 4º Sugerir, mediante a reflexão, novas práticas docentes que podem quebrar a artificialidade das aulas de produção de texto. A *Linguística Aplicada* (MOITA LOPES, 1996) abre espaço para buscarmos no Interacionismo (GERALDI, 1997b; VYGOTSKY, 1998) e na *Linguística Textual* (KOCH, 1998; 2000; 2002; 2004) o suporte teórico para analisarmos uma seqüência didática de produção textual interacionista (BRASIL, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006) e seis textos resultantes dela. A natureza da pesquisa tem caráter qualitativo-interpretativo (TRIVÑOS, 1987; FLICK, 2004) e os métodos são o da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005), já que somos pesquisadores/pesquisados e todos os envolvidos buscam um objetivo comum. A redação da pesquisa está realizada em quatro capítulos: o Capítulo 1 – teórico-descritivo – contém a introdução, as teorias para a compreensão da prática, sua análise e análise dos textos escolhidos; o Capítulo 2 – o metodológico – apresenta a metodologia usada, relaciona os sujeitos da pesquisa e sua situação; o Capítulo 3 – o teórico-prático – é o capítulo em que se dá o relato das atividades desenvolvidas no processo de produção textual escrita; as análises das produções; análise crítica da prática docente e seus efeitos nos textos produzidos; o Capítulo 4 – o conclusivo – é o capítulo em que enfatizamos as respostas obtidas para a nossa pergunta de pesquisa e sugerimos práticas docentes que possam contribuir para a produção de textos na escola, mas não somente para a escola. Submetida à análise, a seqüência didática se revela como um caminho para a criação de condições reais de uso da língua. Um tipo de projeto pedagógico constituído pelas condições de produção (GERALDI, 1997b). Nele o texto é visto como um trabalho que pode ser aprendido, e não apenas como um dom. A *Linguística Textual*, ciência que tem o texto como seu objeto de estudo, ajuda, não só na avaliação dos textos como coerentes ou não, mas também em reflexões para que as produções possam ser melhoradas lingüisticamente, sem deixar de levar em conta a situação comunicativa.

Palavras-chave: produção de texto; leitura; análise lingüística; seqüência didática.

ABSTRACT

The general purpose of this work is to reflect on the teaching performance that has been applied in the teaching-productions in order to contribute towards the discussions which aim at developing practices that are supported on Vygotsky's Socio-Interactionism (1998) and on Bakhtin's Interactionism (1992). Through this context we have chosen as specific goals: 1° to report the developed activities in the text writing process, at a public high school, in the state of Paraná; 2° to analyse the texts written through these activities; 3° to analyse the teaching practice strictly, as well as its effects on these texts; 4 ° to suggest through reflection, new teaching practices so that the artificiality in the text writing classes could be broken. The Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996) gives us a chance to search in the Interactionism (GERALDI 1997b; VYGOTSKY, 1998) and the Textual Linguistics (KOCH, 1998; 2000; 2002; 2004) the theoretic support, so that we can analyse a didactic sequence of an interactionist textual production (BRAZIL, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006) and six texts resulting from it. The nature of the research has a qualitative and interpretative character (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2004) and the methods are related to research-actions (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005), since we are researchers/researched and all the involved ones have sought a common purpose. The composition of the research takes place into four chapters: Chapter 1 – theoretical – it brings the introduction, the theories for understanding the practice, its analysis and also the analysis of the chosen texts. Chapter 2 – the methodological one – presents the methodology used, reports the research subjects and its situation. Chapter 3 – the theoretical-practical one – this chapter presents the developed activities in the text writing process, as well as the analyses of the written texts, the critic analyses of the teaching practice and its effects on the written productions. Chapter 4 – the closing one – This chapter emphasises the achieved answers for our research question and leads us to suggest teaching practices that may contribute to writing activities at school, but not only for this purpose. Being analysed, the didactic sequence brings out a way to foster real conditions of the language usage. A type of pedagogical project constituted by the conditions of production (GERALDI, 1997b). This project shows the text as a work that can be learned and not only as a gift. The textual linguistics regards the text as its objective of study. It helps, not only in the evaluation of the texts, considering them coherent or not, but also in reflections so that the productions may be improved linguistically, taking into consideration the communicative instance.

Key words: writing text production; reading; linguistic analysis; didactic sequence.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – TEÓRICO-DESCRIPTIVO	12
1.1 Introdução	12
1.2 Um caminho teórico para a compreensão da prática	15
1.2.1 Trabalho com língua e linguagem: uma questão histórica e social	18
1.2.2 D redação à produção: o artificial dá lugar ao real	23
1.2.3 Leitura como parte integrante e indissociável do processo de produção escrita	27
1.2.4 Oficinas de produção de texto: um caminho	29
1.2.5 Lingüística Textual: um caminho para reflexão e avaliação dos textos	33
1.2.5.1 Língua, linguagem, sujeito e texto: onde e como se dá a interação	34
1.2.6 A coerência e a coesão no texto argumentativo: uma proposta de organização	38
1.2.7 A coerência e a coesão textual	43
1.2.7.1 Intertextualidade: a presença do outro no texto	48
1.2.7.2 A expansão do texto pela progressão referencial: (re) categorizando objetos-de-discurso	49
1.2.7.3 A progressão seqüencial do texto	54
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA	58
2.1 Metodologia de investigação	58
2.2. Contextos de pesquisa.	62
2.2.1 A escola: o contexto social	62
2.2.2 A turma: sujeitos de um contexto social específico	64
2.2.3 A professora: a mediadora da interação lingüística no contexto social específico	65
2.2.4 As leituras: condição prévia para a produção textual escrita	67
2.2.5 O trabalho com produção textual: momento de interação entre os sujeitos	68
2.3 As produções de texto: o foco de análise	68
CAPÍTULO 3 – TEÓRICO-PRÁTICO	69
3. Atividades pedagógicas de produção textual: a importância do processo, um relato	69

3.1. O processo: os sujeitos constroem seus conhecimentos.....	69
3.2. As produções textuais escritas: apresentação	74
3.2.1. Análise das produções textuais escritas.....	77
3.3. Reflexões sobre as condições de produção e a organização da atividade escrita: relato e análise de etapas	104
3.3.1 Na análise do processo, os indícios para a construção de uma teoria alicerçada na prática	108
3.4 No texto produzido o produto do processo.....	109
3.4.1 No cruzamento dos dados, os pontos positivos do ensino-aprendizagem orientado pelo interacionismo em busca da produção de textos coerentes	111
3.4.2.No cruzamento dos dados, os pontos negativos do processo	115
3.5 O caminho aberto pela atividade pedagógica interacionista	118
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	128
Anexo 1	129
Anexo 2	131
Anexo 3	132
Anexo 4	133
Anexo 5	134
Anexo 6	135
Anexo 7	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Fatores de coerência nos textos analisados

LISTA DE ABREVIATURAS

LA Lingüística Aplicada

LM Língua Materna

LP Língua Portuguesa

LT Lingüística Textual

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP Projeto Político Pedagógico

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

CAPÍTULO 1 – TEÓRICO-DESCRITIVO

1.1 Introdução

No final da década de 1990, mais precisamente, em 1998, pelo Ministério da Educação e do Desporto, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998) para toda a Educação Básica (1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio).

No Estado do Paraná, estudos sobre uma nova forma de olhar o aluno e a sua participação na vida escolar já vinham sendo desenvolvidos por professores, com a orientação e respaldo da Secretaria de Educação, desde a década de 1980, por meio de cursos de capacitação docente. Assim, antes da publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), o Estado do Paraná publica o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado, em 1990. Ambos, PCNs (BRASIL, 1998) e Currículo Básico, têm em comum concepções de língua e de linguagem humanizadoras, ou seja, vêem o homem e o uso da língua nos mais variados contextos sociais.

Foi esse o contexto que oportunizou aos professores das escolas públicas paranaenses o contato teórico com a perspectiva interacionista do ensino de língua materna, que, na prática não parecia trazer nenhuma transformação substancial quanto à postura docente assumida na sala de aula¹. Neste cenário, iniciamos nossa jornada no magistério, após aprovação em concurso público, como professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino. Concomitante à atuação no Estado, atuávamos na rede privada, ministrando aulas da mesma disciplina. Durante esses quase catorze anos de exercício do magistério, construímos uma prática que ora se vê pautada nas visões tradicionalistas de ensino-aprendizagem de língua materna que permearam toda a nossa formação básica e acadêmica, ora nas visões humanizadoras que permeiam os constantes cursos que temos freqüentado ao longo desses anos. Daí, nascem angústias que nos levam a refletir sobre A nossa prática docente, já que acreditamos que tanto os documentos quanto os cursos só têm razão de existir se contribuírem para a melhoria de nossa prática docente e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de língua materna, neste caso específico.

As visões contemporâneas decorrentes dos documentos e dos cursos de capacitação evidenciam que a unidade do ensino-aprendizagem de língua materna é o texto. Por isso, a

¹ Um dos motivos para a lentidão nas transformações, para nós, foi a falta de reflexão e tempo para a interiorização do novo pelos educadores, sem contar a falta de resolução de outros problemas não pedagógicos sem a qual qualquer mudança se torna inviável.

nossa preocupação volta-se para ensino de produção textual nas salas de aula. Como concretizar na prática o que as teorias nos dizem? Como organizar atividades para uma produção textual centrada em situações reais de uso da língua? Como desenvolver uma prática docente em que o professor de “dono do saber” seja o mediador entre os conhecimentos de mundo de seus alunos e os de outros? Como agir em sala de aula com sujeitos que, ao interagirem com seus colegas, marcam a possibilidade de vários usos de uma língua, os quais não podem ser desconsiderados? Como lidar com essas diferenças que colocam de um lado os textos produzidos na sociedade e de outro os textos escolares, tarefa torturante para os envolvidos – professor e alunos?

Começa aí a nossa inquietação. E um questionamento maior surge: a nossa prática docente, quando objetiva a produção textual tem se constituído num processo em que os textos, ao serem produzidos na escola, o são apenas para a escola? As discussões de Geraldi (1997) em que critica as práticas que levam à produção de textos meramente para a escola e as de Camps (2006) que alertam para a necessidade de professor e alunos participarem, no processo de produção textual – oral ou escrita – de atividades em que a comunicação verbal ocorra de forma interativa como acontece fora da escola, conduziram-nos à pergunta que nos orientou esta pesquisa: como tornar as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as de produção textual, menos artificiais, e, portanto, realizadas dentro de situações comunicativas reais geradoras de textos e não de redações?

Para buscar resposta ou respostas a esta pergunta, traçamos objetivos – geral: refletir sobre a prática docente assumida no processo ensino-aprendizagem de produção de textos, a fim de contribuir com as discussões que visam ao desenvolvimento de práticas ancoradas no Sociointeracionismo de Vygotsky (1988) e no Interacionismo de Bakhtin (1992); específicos: relatar as atividades desenvolvidas no processo de produção textual escrita, no ensino médio de uma escola pública paranaense; analisar textos produzidos mediante essas atividades; analisar com criticidade a prática docente e seus efeitos nesses textos; sugerir, mediante a reflexão, novas práticas docentes que podem quebrar a artificialidade das aulas de produção de textos.

Devido à pesquisa envolver teoria e prática, fomos buscar, na Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), fundamentos para coaduná-las e na pesquisa-ação (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005), de caráter qualitativo-interpretativo (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2004), uma metodologia para desenvolvê-la. Tendo em vista que a Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 1996) abre espaço para buscar em várias ciências a solução para os problemas detectados no processo ensino-aprendizagem, procuramos respaldo em autores que, também

iluminados pelo Sociointeracionismo e Interacionismo, procuram ver o homem na linguagem. Assim, temos como aporte teórico, dentre outras, as obras dos autores Geraldi (1997); Pazini (1998); Zanini (2003); Camps (2006); Jolibert (2006); Moura Neves (2000) e Koch (1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).

Compusemos o *corpus*:

a) pelo relato das atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa que objetivavam a produção de textos pelos alunos de uma das turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Andirá, no Norte Pioneiro do Paraná, em que esta pesquisadora atuava como professora;

b) pelos textos produzidos nestas atividades, dos quais seis, escolhidos aleatoriamente, se prestam a confirmar ou não a necessidade de o professor ter respaldo e o amadurecimento teórico para o exercício de sua prática docente;

Para compor o *corpus*, orientamo-nos pelos seguintes critérios:

a) a nossa inquietação e necessidade de saber se o que fazíamos nas aulas de produção textual se constituía em atividades significativas geradoras de produções textuais e não de meras redações;

b) a criação de uma situação proporcionadora de produção textual;

c) a escolha aleatória de textos produzidos mediante essa situação;

d) o número de 06 (seis) textos, dentre os 23 produzidos, ou seja, $\frac{1}{4}$ do número de produções, percentual que se consolida como amostragem reveladora dos reflexos do processo no produtos, ou seja, do ensino na aprendizagem.

Para dar conta do que propomos nesta pesquisa, organizamos a dissertação em 04 (quatro) capítulos:

- Capítulo 1 – teórico-descritivo – reúne, além da introdução, o caminho teórico para a compreensão da prática.
- Capítulo 2 – o metodológico – descreve e explicita a abordagem metodológica; apresenta os sujeitos da pesquisa; descreve o cenário da pesquisa.
- Capítulo 3 – o teórico-prático – é o capítulo em que se dá o relato das atividades desenvolvidas no processo de produção textual escrita; as análises das produções textuais; a análise crítica da prática docente e seus efeitos nos textos produzidos.
- Capítulo 4 – o conclusivo – é o capítulo em que enfatizamos as respostas obtidas para a nossa pergunta de pesquisa e sugerimos práticas docentes que possam contribuir para a produção de textos na escola, mas não somente para a escola.

1.2 Um caminho teórico para a compreensão da prática.

Para discutirmos o objetivo e o objeto-unidade de ensino-aprendizagem de língua materna (LM), usamos, para iniciarmos nossas reflexões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998), um dos primeiros documentos oficiais apresentados aos professores paranaenses, a proporcionar o contato dos professores das escolas públicas com a perspectiva interacionista do ensino de LM (aqui no Paraná já existia o Currículo Básico para a Escola Pública, 1990).

O que nos chama a atenção, nesses documentos, é a visão não-compartmentalizada e contextualizada que se tem da construção dos conhecimentos sobre língua e linguagem dentro dos discursos lingüisticamente organizados (textos orais e escritos dentro de um contexto sócio-histórico influenciador do enunciado) responsáveis pela interação humana.

De acordo com as antigas perspectivas de ensino de LM, o essencial era aprender estruturas de um código uniforme e imutável, próximo da linguagem canônica dos clássicos da nossa literatura e distante da realidade de uso social da língua da maioria de nossos alunos.

Assim como o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), os PCNs (BRASIL, 1998 e 1999) trouxeram, mais organizada e profundamente discutidas, as questões sociais de uso, interação e conseqüentemente (re) construção da língua e linguagem para dentro das salas de aula. A discussão de tais questões foi baseada nos estudos sobre ensino de LM feitos até a época da publicação desses documentos. E o contato com eles proporcionou a nós, educadores, reflexão sobre o ensino da língua e da linguagem por um ângulo social, mostrando uma nova organização de conteúdos de Língua Portuguesa (LP), e indicando novas formas de ensino-aprendizagem por meio de situações de uso real da língua e da linguagem nas salas de aula, como destaca Rojo (2000):

Ora, no caso dos PCNs de Língua Portuguesa, são mencionados *princípios organizadores dos conteúdos de ensino de LP e critérios para a seqüenciação* destes conteúdos, além de, *organizações didáticas especiais*, tais como *projetos e módulos didáticos* (ROJO, 2000, p. 29).

A organização dos conteúdos de LP dentro dos PCNs (BRASIL, 1998) segue um sistema de uso e (re) construção da língua e da linguagem na sociedade. Por isso, como o próprio documento lembra, é preciso levar em consideração a língua e a linguagem como objeto de reflexão, pois a melhoria da competência comunicativa, em todas as instâncias (pública e privada) e de todas as formas, “isto é, a capacidade do usuário de empregar

adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2002:17) é o objetivo do ensino da LM.

Sendo assim, os eixos sobre os quais se organizam os conteúdos de LP dentro de uma perspectiva interacionista da linguagem, e para nós, bastante coerente, são: USO da língua oral e escrita e REFLEXÃO sobre a língua e a linguagem para a melhoria do USO. E como o USO se dá por meio do texto, ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997b), durante as atividades de produção (oral e escrita) e leitura (de textos orais e escritos), o objetivo do ensino de LM nas escolas é o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos e o objeto de tal ensino é o texto.

Isso implica atividades de leitura/escuta, produção oral/escrita e análise lingüística, as quais (re) constroem a língua e dirigem o processo de ensino-aprendizagem.

Os PCNs (BRASIL, 1998), assim como Geraldi (1984, 1996), ao discorrerem sobre a divisão de conteúdos por série e a forma de trabalhar tais conteúdos de acordo com o Interacionismo, ressaltam a importância de se trabalhar o texto dentro de momentos de interação, como acontece fora da escola. No entanto, nas salas de aula, tais práticas de linguagem são diferentes, pois lá a reflexão sobre as práticas discursivas deve ser explícita e organizada (PCNs, BRASIL, 1998). Trata-se de ler/ouvir, escrever/falar e pensar sobre os momentos em que essas atividades acontecem, em que lugar, quem participa delas e por que, para melhorá-las. Não cabem, aqui, exercícios nos quais os objetivos sejam decorar regras e seus nomes apenas pelo “prazer” de decorá-las.

Segundo Zanini (2005), isso quer dizer que é preciso refletir, nas salas de aula, sobre a fala e a escrita nas mais variadas situações, para o aluno, não só aumentar sua competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2002), mas também criar mecanismos por meio dos quais ele continue melhorando tal competência. Nesse momento a gramática, como forma de reflexão sobre o uso da língua e linguagem, auxiliará na compreensão da língua para adequá-la de acordo com os mais variados textos de circulação social escolhidos para serem trabalhados em sala.

De acordo com Jesus (1997), ensinar gramática só tem sentido se for para ajudar na constituição de textos melhores quanto à adequação à situação comunicativa (ao interlocutor, à macroestrutura textual, ao veículo de publicação e intenções do autor). Idéia corroborada por Travaglia (2002), para quem há várias formas de se refletir sobre o uso da língua, desde que o usuário seja capaz de “desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2002, p. 19)

Assim, conforme os PCNs (BRASIL, 1998) e a teoria interacionista de Geraldi (1997b), USO/REFLEXÃO/USO constitui-se uma metodologia de ensino-aprendizagem na qual parte-se do texto (USO), passa-se por um processo de REFLEXÃO sobre as possibilidades de uso e adequação da língua para tornar o USO mais competente.

A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece(...).

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO – REFLEXÃO – USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (PCNs, BRASIL, 1998, p. 65)

Concordamos com os PCNs (BRASIL, 1998) e conseqüentemente com toda a teoria sobre o ensino da língua e linguagem desenvolvidas principalmente durante as décadas de 1980 e 1990 que constituem tais parâmetros. É o texto, como deixa claro o documento e antes dele Geraldi (1997b), o ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem de LM, pois através dele a língua se transforma, as interpretações de mundo se constroem pela linguagem e os sujeitos se constituem.

Para entrelaçar uso e reflexão, de forma que a segunda sirva o primeiro, a sugestão dos PCNs (BRASIL, 1998) é o trabalho com oficinas. Tal sugestão é corroborada por vários estudos atuais sobre ensino de LM (GERALDI, 1984, 1996, 1997a, 1997b; BRITTO, 1997a; BENITES, 1998; BORDINI, 1998; PAZINI, 1998; SERAFINI, 2003; ZANINI, 2003).

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferenças práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc (PCNs, BRASIL, 1998, p. 87).

Para nós este ponto de ligação entre a teoria e a prática, denominado nos PCNs (BRASIL, 1998) de projeto e, em Pazini (1998), Camps (2006), Jolibert (2006) entre outros, tratado também como oficina, é o lugar no qual a interação verbal entre os sujeitos

envolvidos² no processo ensino-aprendizagem constroem a melhoria da competência comunicativa do aluno para que este possa realmente atuar na sociedade letrada³ na qual vivemos.

Trata-se de um caminho apontado pelos PCNs (BRASIL, 1998) para ligar as teorias lingüísticas à prática de uso da língua. Mais adiante discutiremos de forma mais aprofundada os projetos ou oficinas. Agora, é necessária a discussão do uso e (re) construção da língua e da linguagem pela interação na sociedade para podermos transportar esses conceitos para as aulas de LM, pois se espera que nas salas de aula as práticas pedagógicas dêem conta de seus reais objetivos.

1.2.1 Trabalho com língua e linguagem: uma questão histórica e social.

As modernas teorias sobre o ensino-aprendizagem de LM indicam os pressupostos interacionistas como norteadores de uma prática eficiente para se conseguir que, ao final da educação básica, os alunos estejam usando a LM competentemente em suas instâncias pública e privada (GERALDI, 1996), na forma oral e escrita, tanto na produção oral e escrita quanto na escuta e leitura de textos.

Entretanto, a nosso ver, não é apenas uma questão de domínio de pressupostos pelos professores. Se assim fosse, depois de tantos cursos e documentos levados até os profissionais da educação durante os cursos de capacitação desde o início da década de 90 na rede estadual de ensino do Paraná, com certeza, já estaríamos obtendo sucesso no ensino de leitura e produção de texto. Contudo, de acordo com os vários testes aplicados pelos governos estadual e federal nos alunos, em vários níveis da educação básica, o ensino de leitura e produção de texto está longe de alcançar o sucesso.

É preciso que os educadores se tornem pesquisadores e olhem tais pressupostos de uma forma mais aprofundada para apreendê-los realmente e trabalhar o ensino da LM de

² É necessário fazer a distinção entre o sujeito professor mediador do processo em relação ao sujeito-aluno. Enquanto aquele detém uma melhor competência lingüística e é preparado pedagogicamente, este apesar de deter, também, competência lingüística que lhe permite atuar nos contextos dos quais participa, além de encontrar-se num nível de desenvolvimento considerado inferior, é também o alvo do processo ensino-aprendizagem.

³ Quando usamos a expressão “sociedade letrada” não nos referimos à sociedade capaz de decodificar o código escrito, ou seja, a sociedade alfabetizada. Usamos a concepção de Mortatti (2004) na qual letrada tem a ver com a inserção da sociedade numa cultura de super valorização da escrita, onde todos os “(...) valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir (...)” (MORTATTI, 2004, p. 98).

forma interacional como esta é socialmente usada. É mais que a aplicação de novas formas de se ensinar, é a verdadeira compreensão do que é e como são usadas a língua e linguagem na sociedade para a construção, pela reflexão, de momentos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizado real.

Antes de discutirmos o Interacionismo no ensino-aprendizagem de língua, precisamos conceituar língua e linguagem como as atividades humanas, tanto constituídas na interação entre os sujeitos quanto construtoras da própria interação e dos sujeitos envolvidos.

O uso da língua, ou seja, o seu funcionamento em contextos sociais variados, orienta-nos para práticas de linguagem, atividades humanas não existentes fora da interação, no caso aqui, da interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Segundo Geraldi (1996), a língua é o instrumento constituído, social e historicamente, pelas interações entre os indivíduos, constantemente reconstituída, visto que os homens continuam interagindo verbalmente, transformando-se e transformando tudo a sua volta, inclusive a língua. Ela é o conjunto de símbolos, ainda segundo o mesmo autor, resultantes de muitas interações realizadas para compreender o mundo e tudo o que nele existe.

Já a linguagem é a construção pelo homem de sistemas simbólicos com os símbolos exteriores a ele, já internalizados pelas interações verbais. Ao construir tais sistemas simbólicos, realiza as tentativas de compreensão do mundo. Portanto, a linguagem é mais dinâmica que a língua. A partir do domínio desta, o sujeito pode se comunicar fazendo uso de qualquer tipo de linguagem verbal.

É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua. (GERALDI, 1996, p. 67).

A língua é, pois, o resultado de um processo que não é eternamente repetitivo, mas não completamente novo, são recursos expressivos previamente conhecidos, embora sempre

reconstruídos pelo próprio uso, a serviço da constituição de novos sentidos, ou seja, das atividades discursivas, que, por sua vez, são definidas como linguagem (BRITTO,1997a; GERALDI, 1997b; PCNs, BRASIL, 1998;).

Logo, língua e linguagem são atividades existentes apenas durante as interações verbais humanas. Confirma-se, então, a relevância do Interacionismo na construção de qualquer tipo de conhecimento e, assim, constrói-se o saber, qualquer que seja ele, inclusive, e, principalmente, o lingüístico, na interação verbal com o meio e com o outro.

Neste momento, faz-se necessário percorrer o raciocínio de Vygotsky. (1998), para quem a língua e a linguagem são aprendidas e desenvolvidas de fora para dentro; ou seja, é preciso que haja, primeiramente, a interação externa com o outro para que o aprendizado se internalize. Sob essa ótica, o aprendizado eficiente se dá na interação entre sujeitos com níveis de desenvolvimento desiguais em que o sujeito em nível inferior de desenvolvimento esteja adquirindo o aprendizado e consiga aprender e desenvolver-se com a ajuda do outro. Trata-se do que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O aprendizado ideal acontece, então, quando o aprendiz resolve tarefas conjuntamente. A ZDP, segundo Baquero (2001), é o indício de que o homem tem “*um sistema de interação definido*”, isto é, a ZDP não se trata da conquista de uma capacidade subjetiva de aprender e se desenvolver, é mais uma característica social humana aprender e se desenvolver pela interação. Embora nem toda situação de interação entre pessoas com competências desiguais leve ao desenvolvimento.

De acordo com Baquero (2001), o desenvolvimento só acontece em situações de “boa aprendizagem”, em situações planejadas pelo sujeito mais capaz de resolver os problemas propostos, levando em consideração a capacidade ainda em construção do sujeito menos capaz. Os PCNs (BRASIL, 1998) ampliam a visão do que seja uma boa aprendizagem, quando discutem a mediação do professor no trabalho com a linguagem. Fazem isso, ao afirmarem que as atividades devem ser planejadas levando-se em conta a competência discursiva dos alunos. Esta competência permite dosar a apresentação de situações já conhecidas ou de outras não muito conhecidas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (PCNs, BRASIL, 1998, p. 48).

Também para Bakhtin a língua e a linguagem não existem antes das interações entre os sujeitos, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Conhecemos sim um sistema lingüístico (língua) anterior a nós, mas também constituído por interações e que chega até nós mediado por ele mesmo dentro de processos de interação (linguagem); ambos, língua e linguagem (além dos próprios sujeitos), são (re) construídos social e historicamente conforme são usados (e usam) dentro de um contexto também influenciador.

Não há, portanto, uma elaboração discursiva *a priori*, uma construção imanente do discurso, mas sua formulação está intrinsecamente relacionada às condições de produção e às direções proposicionais que engendra num determinado contexto (GARCEZ, 1998, p. 57).

Se é por meio da internalização (VYGOTSKY, 1998) ou monologização (BAKHTIN, 1992), processo de construção do interno pelo externo, que os seres humanos constituem-se e constroem tanto língua quanto linguagem, então tal processo não pode ficar fora da sala de aula. É conveniente que se abram espaços nas aulas de LM para a interação real. Mais que a aceitação do discurso do professor pelo aluno, é oportuno que todos os interlocutores envolvidos nas aulas (professor e alunos) reflitam sobre os tipos de linguagem usados em todas as instâncias nas quais os indivíduos interajam, para que, assim como nas interações verbais ocorridas na sociedade, na escola seja oportunizada não só apropriação de sistemas lingüísticos já existentes, mas a (re) construção da língua, da linguagem e dos próprios interlocutores. Para nós, professores, é uma questão de aceitar as diferenças lingüísticas e culturais existentes e democratizar a língua, percebendo todas as suas variedades, principalmente aquelas que não fazem parte da vida social do educando e são privilegiadas pela sociedade letrada.

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa e a outra errada etc), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las (GERALDI, 1996, p. 69).

No entanto, quando falamos na (re) construção de língua e linguagem dentro de processos de interação, não estamos nos referindo à produção oral/escrita e escuta/leitura de palavras apenas, como se construíssemos vocábulos, armazenando-os usando-os na montagem de estruturas lingüísticas para a interação. A (re) construção da língua e da linguagem acontece dentro de uma enunciação produzida por um sujeito, destinada a outro, dentro de um contexto social e histórico. Queremos dizer aqui que a língua e a linguagem são usadas e (re) construídas pelos sujeitos em momentos de interação somente pelos discursos lingüisticamente representados nas formas orais e escritas, ou seja, por textos.

(...) é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Isso quer dizer que não se estuda a língua e a linguagem para serem usadas em momentos posteriores. O estudo deve ocorrer concomitantemente ao uso (BRITTO, 1997a).

Britto (1997a) aponta a ocorrência da escrita e leitura apenas como exercícios sem sentido e desligados de contextos como um dos maiores problemas das aulas de LP. É preciso construir situações de ensino nas quais sejam necessários um contexto histórico e social real e a interação também real entre os sujeitos envolvidos, assim surge o texto. Apenas aí os alunos trabalharão verdadeiramente com a língua e a linguagem em momentos de interação.

Em suma, o ensino de português, ou, mais exatamente, o ensino da escrita, pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e houver razão para tanto (BRITTO, 1997a, p. 110).

Portanto, o aprendizado de LM nas salas de aula só ocorre pelo texto, porque a língua e a linguagem somente são usadas e constituídas por textos. Fazemos, aqui, um parêntese para justificar tal afirmativa.

Geraldi (1997b) afirma que o texto é o lugar dentro do qual as palavras e as frases têm sentido, é através do texto que o indivíduo se torna social e constrói a história. É pelo texto que ocorre toda interação verbal humana, seja ele de que tamanho for, estando em qualquer situação, sendo ele oral ou escrito⁴.

⁴ Sabemos da existência de textos não verbais, que também servem à interação humana, no entanto, interessamos, aqui, apenas o texto verbal.

Koch (2002) define o texto como ato comunicativo existente num universo complexo de ações humanas com uma superfície lingüística linear e, subjacente a ela, uma organização não linear de sentidos e intenções que estão no texto e em seu contexto. Em ambas as definições, nós percebemos que a língua e a linguagem só existem por meio de textos. Há de se observar, entretanto, que não estamos eliminando, das aulas de LP exercícios com partes menores dos textos, os quais servem para a reflexão da língua e linguagem e melhoria do uso. Para nós, quando o professor propõe tais exercícios para reflexão e melhoria da competência comunicativa, a razão deles continua sendo o texto.

O texto é, ao mesmo tempo, o meio pelo qual se ensina e o objeto desse ensino. De acordo com Britto (1997a), nós precisamos usá-lo na escola como forma de interação entre os sujeitos e jamais como pretexto para exercícios para se alcançar uma língua ideal e estática. Como fazer isso é o que veremos a seguir.

1.2.2 Da redação à produção de texto: o artificial dá lugar ao real.

Ao entrar numa escola, assim como em tantos outros contextos sociais, o indivíduo se comunica e age sobre o outro por meio de textos orais ou escritos. Por isso, nós, professores, não podemos ter a ilusão de que nossos alunos passam a usar a língua e a linguagem socialmente, apenas quando vêm para a sala de aula. Nela, eles esperam – e devem – encontrar condições que lhes favoreçam a ampliação de sua competência lingüística e comunicativa, a fim de interagirem nas reais situações comunicativas de que participam.

No entanto, em uma sociedade letrada e moderna como a nossa, há textos escritos e até orais mais elaborados, usados em situações mais formais, situações essas ainda não conhecidas pelo aluno, ou das quais participou apenas como receptor. Textos assim devem ser acessados, principalmente, por alunos advindos de classes sociais menos privilegiadas, já que estes têm pouco contato com a variedade de língua padrão formal escrita. À escola está reservada essa tarefa, já que um de seus objetivos, por meio, principalmente das aulas de LM, é aumentar e melhorar a competência comunicativa destes alunos nos onze anos da educação básica. Entretanto, diferentemente de ensinar textos como atividades sociais, nas aulas de língua, parece-nos que temos nos dedicado a ensinar textos como atividades escolares, as quais, fora dos muros da instituição, não existem; ou seja, temos ensinado redação.

Já há algum tempo, muitos estudiosos do ensino da escrita (BRITTO, 1997a, 1997b; GERALDI, 1997b; SERAFINI, 2003, entre outros) têm diferenciado produções escritas com função social (produção de texto), de produções escritas feitas como meras atividades

escolares que não teriam sentido fora da escola (redação). No entanto, apesar de parecer estar muito clara a distinção entre produção textual e redação e, teoricamente, a questão estar bem adiantada, inclusive entre grande parte dos professores de LM, na prática de sala de aula, ocorre a mera troca de uma terminologia por outra. A formulação de novos conceitos (teóricos) sobre a produção escrita parece não ter ultrapassado os níveis de um discurso intertextualizado, mas não internalizado, compreendido como norte de novas e significativas ações pedagógicas.

Apesar de o assunto já ter sido muito discutido, faremos um breve levantamento da diferenciação entre produção de texto na escola e redação, marcada pela apresentação das características de ambas. Essas considerações são importantes para a análise dos textos – *corpus* – deste nosso trabalho.

Ao concebermos a língua e linguagem como lugar de interação entre interlocutores, há mais elementos para serem levados em conta que apenas o código, a estrutura formal da língua, ou o que o locutor – a que, independentemente da teoria abordada no momento, também denominaremos, doravante, autor – pensa e sabe sobre o assunto a ser organizado em forma de texto.

Mesmo depois de muitas discussões sobre a importância de tornar a escrita na escola um trabalho de interação social, como é fora dela, pois é esse um dos nossos objetivos como professores, o ensino de escrita ainda é bastante artificial, limitando-se, muitas vezes, ao ensino de normas. Segundo Britto (1997a), ensina-se texto na escola como se fosse algo que pudesse estar desvinculado do discurso do autor, de sua intencionalidade através desse discurso e da sua tentativa de agir sobre o outro, como se apenas a aplicação de regras e normas pudesse garantir o sucesso do texto.

A concepção subjacente é a de que leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquirir-las com treino e assimilação de regras. (BRITTO, 1997a, p. 109).

Faltam às redações, segundo Britto, algumas condições, que em situações de escrita real estariam presentes, como: ter uma necessidade para escrever – ninguém escreve um texto, fora da sala de aula, sem ter uma razão para fazê-lo, sem assumir-se como um sujeito inscrito social e historicamente; ter alguém para quem dizer, um interlocutor real, com o qual o autor queira estabelecer algum tipo de comunicação e sobre o qual queira agir; e olhar para a linguagem como a instituição que fará a mediação entre o mundo e o homem e não apenas

como um código pronto que, ao ter suas regras obedecidas, garante o sucesso da produção textual.

Essas condições, presentes em qualquer produção de texto numa situação de comunicação e interação verbal real fora da escola, precisam ser levadas em conta dentro das salas de aula para podermos obter textos e não redações em nossas aulas de produção escrita.

Os PCNs (BRASIL, 1998), quando discutem os eixos em torno dos quais se articulam os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa (USO e REFLEXÃO), informam que dentro do eixo “uso” é que se dá o processo de interlocução, portanto, ao escrever na escola, o aluno, como qualquer outra pessoa a qual queira se comunicar e interagir através da língua escrita, deve levar em conta:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - sujeito enunciador;
 - interlocutor;
 - finalidade da interação;
 - lugar e momento de produção;
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. (PCNs, BRASIL, 1998, p. 35)

Geraldi (1997b) discute as condições que devem estar presentes durante o processo de escrita, na escola, a fim de que possa ser considerado como tal e não apenas uma redação. Para o autor, na escola, há muita escrita e pouco texto, porque as respostas para as condições de produção de texto são diferentes das obtidas em situações reais de produção. O texto, na sala de aula, não tem as mesmas funções que tem fora dela. A produção de texto só existe quando seu autor tem a necessidade de dizer e para isso organiza seu texto observando as condições de produção.

Já a redação em sala de aula é uma atividade dada para o aluno aprender a escrever para momentos posteriores, tirando do texto suas principais características, pois a escrita exige no momento de sua construção a clareza das condições de produção.

Serafini (2003) também faz a diferenciação entre produzir textos e fazer redações. Para a autora, a causa de não ensinarmos nossos alunos a produzir textos e sim a cumprir atividades escolares sem valor social é a artificialidade das atividades. O fato de o professor não se assumir como interlocutor, mas apenas como corretor de textos, contribui para essa situação de artificialidade. Isso ocorre, por exemplo, quando os assuntos/temas são escolhidos

somente pelo professor que, ao desconsiderar as experiências vividas pelo aluno, coloca-os face a uma situação irreal de interlocução. Ou seja, não propomos aos nossos alunos uma atividade social de interação através do texto, mas apenas uma tarefa a ser cumprida.

As redações de nossa escola não incentivam a escrita porque são vistas como uma tarefa escolar que não envolve o aluno pessoalmente; de fato, elas não têm uma correspondência no mundo “real” e freqüentemente tratam de assuntos de pouco interesse dos alunos, porque não têm relação com sua experiência. (...) Enfim, os críticos da redação observam que ela é uma produção lingüística anômala, uma vez que não tem um destinatário real. Na realidade ela é escrita para o professor não como pessoa a quem se comunica algo, como ocorre com toda mensagem, mas como avaliador. (SERAFINI, 2003, p. 160)

Para haver produção de texto e não redação parece-nos bastante motivador criar situação de leitura e de produção de textos em que os sujeitos envolvem com as atividades decorrentes do processo.

Segundo Koch (2002), o texto é uma atividade verbal, consciente, criativa (são necessárias estratégias de dizer e que precisam ser desenvolvidas pelo autor), intencional (é pelo texto que o falante/escritor vai mostrar o que quer, e ele sempre quer algo) e interacional (sem um alguém para o qual se queira dizer, porque se espera uma resposta, não há causa para dizer).

Fica claro que, para todos os estudiosos sobre produção textual, produzir um texto é um trabalho, e não um dom, pois exige esforço, planejamento, leituras, revisão, reescrituras. Esse conceito de escrita como trabalho está bem claro em Fiad & Mayrink-Sabinson (1991). Estas autoras definem a escrita como “(...) uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo (...)”(FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55) e consideram o ensino-aprendizagem de escrita fruto do trabalho de reescritas.

Se o texto é um trabalho que implica uma atividade verbal interacional, a leitura não pode estar separada da atividade de produção, uma vez que o momento da leitura concretiza tanto as interlocuções entre o aluno autor e os dizeres anteriores ao texto que surge, quanto à interlocução através do texto que surge prevista pelo autor/aluno durante a produção.

Portanto, faz-se oportuna uma breve descrição sobre as perspectivas pelas quais vemos a leitura neste trabalho.

1.2.3 Leitura como parte integrante e indissociável do processo de produção escrita.

Lemos para interagir, porque somos seres caçadores de sentidos no outro (DASCAL, 1992). No entanto, dentro da sala de aula, o que era natural torna-se artificial, sem sentido, vazio. Percebemos a dificuldade de ensinar leitura além da decifração de códigos.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a leitura na escola toma contornos diferentes daqueles do uso social da língua, porque lá, assim como acontece com a produção textual, lê-se para cumprir uma tarefa, enquanto na sociedade a leitura se dá pela interação e pela produção de sentidos (GERALDI, 1983; 1997b; SOLÉ, 1998).

Nosso trabalho não tem como foco o estudo e análise de problemas com o ensino da leitura. Contudo, entende-a como parte do processo de produção de texto. Por isso, um passeio pelas teorias que focalizam a concepção assumida, faz-se pertinente.

A leitura é concebida, aqui, como um processo dialógico no qual o que foi dito se liga a um outro dizer, o do leitor. Por isso, o que é lido não tem apenas uma significação, mas une-se ao mundo de conhecimentos do leitor, para que este construa os sentidos da leitura. É claro que, as significações não são tão diversas das pretendidas pelo escritor.

Marcuschi (2005) aponta a leitura como algo mais que a “simples apreensão de significados literais” (MARCUSCHI, 2005, p. 52); segundo ele, a leitura é uma produção interativa e criativa.

Geraldi (1997b), para explicar o processo de leitura usa a seguinte figura, a qual pensamos ser bastante pertinente:

O produto do trabalho da produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997b, p. 166).

Assim, a leitura é um processo de interlocução, no qual se tem a palavra do autor que é contraposta à do leitor, aquela não é vazia de conteúdo, mas deixa espaços em branco que são preenchidos com a contrapalavra do leitor, por meio das pistas que o autor deixou. Relacionam-se, então, durante o processo de leitura, o autor do texto, as expressões

lingüísticas escolhidas (pensando-se no interlocutor a quem destinaria o texto), o mundo no qual autor, texto e interlocutor estão inseridos e a visão deste mundo que os sujeitos têm.

Para Marcuschi (2005a), há algumas condições para que o processo de compreensão de textos ocorra tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Tais condições corroboram o que vem sendo dito até agora sobre leitura.

- a) Tanto o autor quanto o interlocutor têm um sistema lingüístico comum;
- b) Os interlocutores têm conhecimentos comuns relevantes;
- c) O texto tem de ser coerente;
- d) A compreensão só irá acontecer dentro de uma situação concreta de interação. Logo, os interlocutores têm interesse de compreender um ao outro e, por isso, cooperam entre si.
- e) Como os interlocutores interagem e cooperam, aceitam que há várias possibilidades de significados;
- f) Para encontrar a compreensão mais adequada, já que são muitas, se valem do contexto textual;
- g) Conhecimentos sobre gêneros textuais ajudam a delimitar melhor a significação mais adequada.

Essas condições se realizam naturalmente (para quem é um leitor competente⁵) durante a construção de significados por meio da leitura na sociedade, pois lemos socialmente porque temos algum objetivo (SOLÉ, 1998), como temos quando escrevemos na sociedade. Já na escola, a leitura é uma atividade de busca de respostas para perguntas feitas pelo professor ou pelo livro didático quando deveriam ser feitas pelo leitor.

As condições citadas por Marcuschi (2005a), a nosso ver, explicam de uma forma bastante clara o que acontece no processo da leitura, graças ao desejo de interação do leitor, que, no entanto, é impossível em situações muito artificiais. Não queremos dizer, entretanto, que a criação de momentos de leitura real em sala de aula não possam acontecer. Para isso, como veremos mais adiante, existe o planejamento feito pelo professor de acordo com propostas interacionistas do ensino da língua. São situações criadas, possibilitadoras de leituras interacionais como acontece fora da sala de aula.

⁵ Para os PCNs, “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998:70)

Outro problema bastante presente quando se lê na escola é a desvinculação entre leitura e produção. Enquanto na sociedade, leitura e produção são duas facetas de processos de interação, na escola elas são apresentadas como atividades díspares.

De acordo com Geraldi (1997b), leitura e produção estão interligadas de duas maneiras. Por um lado a leitura:

(...) incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; do outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos(...) (GERALDI, 1997b, p. 166).

Concordamos com essa prerrogativa, pois, se somos caçadores de significado no outro, se buscamos sempre a interação, para montarmos o nosso próprio discurso e nos constituirmos, precisamos ouvir e discutir com o outro, presente no momento da interação, pessoalmente ou, no caso da leitura, através do texto impresso. É natural, então, que a leitura seja um momento de reflexão sobre a palavra alheia e confronto entre essa palavra e a nossa, para construirmos a nossa nova palavra. E nesse embate de idéias, nessa conversa autora de novos sentidos, não colocamos em jogo apenas o tema, “o que” se diz, mas também o “como” se diz, já que desejamos o sucesso do processo de interação.

Não é nosso objetivo aqui esgotar possibilidades de como se deve ensinar leitura em sala de aula de acordo com uma perspectiva interacionista. Mas a idéia de leitura e produção como facetas indissociáveis de um mesmo processo de interação e construção de significados, de leitura como parte constituinte do processo de produção é um conceito assumido na análise do *corpus* do nosso trabalho. Mas como fazer? Como constituir na sala de aula momentos de leitura e principalmente produção, conscientes, criativos, intencionais e interacionais?

É grande, hoje, a aposta nas oficinas de produção de texto.

1.2.4 Oficinas de produção de texto: um caminho.

Observamos que o trabalho diferencial das oficinas é tornar as atividades de ensino-aprendizagem de LM, atividades sociais de uso da língua, diferentemente do que é feito com as redações escolares.

Martins (2001) corrobora a importância das oficinas quando discute as mudanças pelas quais o sistema de ensino deve passar para acompanhar as transformações sociais. As novidades devem vir para que:

- A escola deixe de ser apenas a tradicional repassadora e cobradora de conteúdos para se tornar centro de *aprendizagem significativa desses mesmos conteúdos*;
- O professor abandone a função de mero informador de conhecimentos para se tornar *o condutor do aprender a aprender*;
- O tradicional método livresco não seja tão valorizado e se implante a dinâmica de *trabalho investigativo* com reflexão –descoberta-reflexão. (MARTINS, 2001, p. 32).

A partir de tais constatações, o autor sugere o trabalho com oficinas, as quais chama de “Pedagogia de Projetos” ou “trabalhar com projetos na escola”, como um caminho para alcançar um sistema educacional o qual atenda as necessidades sociais do momento. Necessidades essas que integram o saber com o fazer, a teoria com a prática, o conhecimento já construído pelo homem com a produção do novo, a resolução de problemas existentes na sociedade, da qual o aluno participa, com os conteúdos construídos e sistematizados pelo homem ao longo de sua história, os quais são recuperados em sala de aula.

O trabalho pedagógico através de oficinas apresenta algumas características, as quais, na essência, constituem as condições de produção e que devem sempre estar presentes:

✓ Linguagem dialógica e interacionista de Bakhtin e socioconstrutivista de Vygotsky – ter para quem dizer. (PAZINI, 1998; ZANINI, 2003);

✓ Escrita como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), conseqüentemente, leitura, escuta e fala também como trabalho – ter uma estratégia para dizer. (PAZINI, 1998; SERAFINI, 2003; FORT & RIBAS, 2006);

✓ A reflexão teórica do professor (PAZINI, 1998). O professor precisa conhecer as teorias e ser um pesquisador (JOLIBERT, 2006) para poder inovar em sala e melhorar tais teorias (FORT & RIBAS, 2006);

✓ O objetivo do ensino é a melhora da competência comunicativa (PAZINI, 1998), já que o aluno aprende a adequar o texto às condições de produção (PCNs, 1998 ZANINI, 2003) e construir conhecimentos sobre a língua e seus usos reais durante o processo (CAMPS, 2006). Por isso a oficina/projeto diminui a artificialidade de produção de texto na escola (PAZINI, 1998; BENITES, 1998; ZANINI, 2003).

✓ Tem por objetivo uma atividade final comum e concreta – uma razão para dizer (KAUFMAN E RODRÍGUEZ, 1995; PAZINI, 1998; PCNs, BRASIL, 1998; ZANINI, 2003; SERAFINI, 2003; CAMPS, 2006; FORT & RIBAS, 2006)

- ✓ Exige trabalho com variados gêneros textuais em situações reais de uso da língua – estratégia para dizer. (KAUFMAN E RODRÍGUEZ, 1995; PAZINI, 1998; BENITES, 1998; PCNs, BRASIL, 1998; SERAFINI, 2003; JOLIBERT, 2006);
- ✓ O professor é observador, estimulador, criador de situações de aprendizagem, aprofunda conhecimentos, mediador, facilitador, usa estratégias para detectar problemas relacionados com o objetivo e propõe soluções para esses problemas (BENITES, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; CAMPS & SANTASUSANA, 2006; JOLIBERT, 2006). Segundo Jolibert (2006), o professor “cria condições favoráveis à “auto-socioaprendizagem” das crianças, mediante a interação cotidiana com a vida social, com textos escritos e com o vasto mundo que as envolve” (JOLIBERT, 2006, p. 223);
- ✓ Exige do aluno-autor: planejamento, textualização e revisão, ou seja, o aluno precisa ter todas as condições de produção, e do professor: proposta, execução e avaliação da oficina (KAUFAMAN E RODRÍGUEZ, 1995; BENITES, 1998; PAZINI, 1998; CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006);
- ✓ Leitura, escuta, produção oral e escrita e análise lingüística são atividades lingüísticas que se inter-relacionam de forma contextualizada – ter o que dizer e como dizer (PAZINI, 1998; PCNs, BRASIL, 1998; SERAFINI, 2003; CAMPS, 2006; CAMPS E SANTASUSANA, 2006);
- ✓ As oficinas são situações nas quais o aprendizado ocorre pela interação entre aluno/professor e aluno/aluno (BENITES, 1998; SERAFINI, 2003; ZANINI, 2003; CAMPS, 2006; FORT & RIBAS, 2006; JOLIBERT, 2006);
- ✓ As experiências de vida do professor e do aluno são importantes e ajudam a construir o conhecimento e o próprio projeto (BENITES, 1998; JOLIBERT, 2006). O assunto do projeto faz parte da vida de todos os envolvidos (SERAFINI, 2003; JOLIBERT, 2006);
- ✓ Exercícios específicos sobre a linguagem são trabalhados durante o projeto, desde que ajude no aprendizado global da linguagem (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995; CAMPS, 2006; CAMPS & SANTASUSANA, 2006; FORT & RIBAS, 2006);
- ✓ A avaliação do projeto com todas as suas atividades e resultados é constante para ajudar o aluno a se conscientizar sobre suas dificuldades, procurar caminhos para resolvê-las e por meio de uma avaliação final (formativa) organizar aquilo que já aprendeu (CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006);
- ✓ Toda a aprendizagem ocorre durante a produção e os problemas são solucionados durante as tarefas – ter o que dizer e como dizer (FORT & RIBAS, 2006);

✓ Numa oficina de produção a leitura é imprescindível – ter o que dizer (ZANINI, 2003; CAMPS, 2006);

✓ A motivação é essencial e constante, pois só se aprende a língua se houver o desejo – ter uma razão para dizer (CAMPS & SANTASUSANA, 2006);

✓ Os conhecimentos a serem construídos pelos alunos são aqueles que fazem parte do uso da língua em todas as suas situações de uso numa sociedade e acontecem de forma integrada como acontece fora da escola (CAMPS & SANTASUSANA, 2006);

✓ Antes da decisão final sobre como será o trabalho, o aluno tem tempo para refletir (JOLIBERT, 2006);

✓ A reescrita é feita com a ajuda do outro (professor ou colega com nível de desenvolvimento maior), pois aí ocorre o aprendizado ideal (VYGOTSKY, 1998; BAQUERO, 1998). Ela é uma necessidade, porque o aluno deseja alcançar um objetivo concreto – ter o que dizer, para quem dizer, como dizer, uma razão para dizer (PCNs, BRASIL, 1998; SERAFINI, 2003; ZANINI, 2003; JOLIBERT, 2006);

✓ A proposta é negociada entre alunos e professor (PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; FORT & RIBAS, 2006). Segundo Jolibert (2006), há dois projetos: um de realização das atividades, planejado juntamente por professor e alunos; e outro didático do professor, que contém as aprendizagens de conteúdos sistematizados da disciplina, pois estamos falando de uma instituição educativa (FORT & RIBAS, 2006). Este planejamento didático é importante para que o professor, sempre que necessário, reveja sua proposta (KAUFMAN E RODRÍGUEZ, 1995) e organize as atividades de acordo com o desenvolvimento dos alunos (BORDINI, 1998; VYGOTSKY, 1998; BAQUERO, 1991). Todo esse trabalho de planejar as atividades em conjunto cria o comprometimento real do aluno (PCNs, BRASIL, 1998; JOLIBERT, 2006), pois ele saberá o que irá aprender (CAMPS, 2006).

As oficinas de produção textual são, dessa forma, mais naturais que as atividades de redação escolar, já que fazem com que o aluno torne-se sujeito do seu dizer e tenha a quem dizer como acontece em qualquer texto produzido fora da sala de aula e por isso ache necessário revisar seu texto para melhorar sua própria competência comunicativa, pois deseja alcançar seu objetivo com sucesso, agir sobre o outro. “É para essa direção que aponta o trabalho das oficinas pedagógicas, pois elas são tentativas de atenuar a artificialidade da produção de textos na escola” (PAZINI, 1998, p. 5).

Com as situações de produção de texto, conseqüentemente de leitura, bem construídas, organizadas e planejadas, como avaliamos as produções escolhidas para verificarmos se

dentro do processo os textos produzidos se tornaram redações ou textos? Como olhamos para os textos resultantes? A Lingüística Textual nos dá a resposta.

1.2.5 Lingüística Textual: um caminho para a reflexão e avaliação dos textos.

A Lingüística Textual (LT) é a teoria que nos auxilia na análise das produções resultantes da atividade pedagógica de produção de texto. Esta ciência se coaduna com a perspectiva interacionista do ensino de LM proposta pelos PCNs (BRASIL, 1998), pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e todos os estudiosos e teóricos trazidos para dentro da pesquisa, porque toda a teoria levantada até agora, parte do lingüístico, mas não se prende apenas a ele. Assim também, LT observa, analisa e avalia também o extra-lingüístico como fator de constituição do texto.

A evolução da LT nos mostra a mudança da maneira de olhar para seu objeto de estudo. Da preocupação apenas com o estritamente lingüístico, essa ciência passou a estudar também quais fatores extra-lingüísticos estão presentes e influenciam a produção textual, o que o falante/escritor traz para o texto que é prévio ao próprio processo de produção do texto e extremamente importante para a constituição dele (KOCH, 2004).

Da preocupação de como se juntam as partes menores de um texto, este visto como uma frase complexa, ou, ampliando o conceito de texto para partes maiores que “frases complexas” formadas por uma gramática sintático-semântica, até a inclusão, nas análises de processamentos textuais, do contexto extra-lingüístico e de modelos cognitivos preexistentes ao texto e necessários para que ele aconteça, chegamos aos pressupostos da LT atual.

O contexto continua sendo muito importante, assim como o uso dos conhecimentos armazenados sobre língua e mundo (coisas e modelos de ações e relações que estão no mundo). No entanto a separação entre o interno (conhecimentos) e externo (mundo e as relações existentes nele) para se analisar a produção de texto é impossível (KOCH, 2004). Texto, aqui, é lugar de interação, onde o homem se constrói enquanto o produz.

A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2004, p. 33).

É sobre essa perspectiva “sociocognitivo-interacionista” da LT que definimos o que é texto e quais fatores para avaliação de textos nos guia na análise do *corpus* da pesquisa.

O objeto da LT é o texto, contudo nem sempre ele teve a mesma definição. De acordo com a evolução dessa ciência da linguagem, as formas de se definir texto variaram muito.

Segundo Koch (2002) texto já foi sinônimo de um conjunto de frases interligadas, conjunto de proposições semânticas, seqüência de atos de fala e resultado de processos mentais.

Para nós interessa a mais nova concepção de texto adotada pela LT, na qual texto é o resultado de uma atividade interacional humana complexa representada pela superfície lingüística. Além disso, ele, texto, é constituído, ao mesmo tempo em que, constitui seus interlocutores à medida que estes jogam com todos os seus conhecimentos de mundo (enciclopédico, interacional, lingüístico e de modelos textuais globais).

Em suma, a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (KOCH, 2002, p. 27).

Define-se texto aqui como o lugar de interação entre os interlocutores, no qual a superfície lingüística traz à tona as intenções do autor e seus conhecimentos de mundo. Interessa-nos entender e analisar, segundo os pressupostos da LT, se a superfície dos textos aqui analisados mostra tais intenções eficientemente ou não, para podermos verificar se se tornaram textos ou redações.

Neste cenário, duas questões se põem como passíveis de retomada e de consideração: a concepção de língua e de sujeito.

1.2.5.1 Língua, linguagem, sujeito e texto: onde e como se dá a interação.

A interação pela linguagem ocorre entre sujeitos num espaço a que denominamos texto. Por isso, tão importante quanto ter claras as concepções de língua, de linguagem e de texto, também o é deixar clara a concepção de sujeito da linguagem, assumidas neste trabalho.

Embora nosso objetivo não seja discorrer profundamente sobre essas concepções, consideramos oportuno revisitá-las, uma vez que elas não se excluem, mas se completam, quando passam a considerar o homem como sujeito do processo de interação. Assim, quando assumimos a concepção de língua como prática social, não deixamos de reconhecê-la também como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

A concepção de língua como representação do pensamento considera a língua como a mera exteriorização do que foi formulado na mente do falante. Isso significa que, se essa exteriorização não for bem feita, o falante não compreende a língua e conseqüentemente não se fará compreender.

Nesse contexto, o texto constitui-se apenas num produto lógico do pensamento do seu produtor e não dependerá em nada das condições de sua produção de texto. Ou seja, o produtor apenas verbaliza no texto o que construiu mentalmente, enquanto o receptor só compreenderá os sentidos, considerando exatamente o que lhe foi exposto, seguindo o percurso linear da produção. A comunicação verbal torna-se, pois, “uma forma de *telementation*, ou seja, a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte” (KOCH, 2003, p. 14). Nessa concepção, os sentidos atribuídos ao texto só dependem do produtor. Por sua vez, não há parceiros na construção desses sentidos. Há um sujeito psicológico, falante, único responsável por essa construção. Àquele que lê o texto – o ouvinte/leitor – resta apenas “descobrir a intenção do falante” (KOCH, 2003, p. 14). Assim, quem se propõe a produzir um texto, se não souber fazê-lo sem tropeços no uso da língua, não sabe pensar porque não consegue representar o pensamento. Por isso, essa concepção é insuficiente e unilateral, para abarcar todo o processo de construção e de compreensão dos sentidos do texto.

A segunda maneira de ver a língua, por entender que a representação do pensamento tem ser feita mediante as estruturas que a organizam, já que a língua se presta à comunicação, desconsidera-a como expressão do pensamento e passa a tê-la como instrumento de comunicação. Mais uma vez, tem-se uma visão unilateral, que põe em foco somente a língua que passa a ser vista como um código que deve ser aprendido pelo falante para transmitir e receber mensagens comunicativas. Se o emissor e o receptor dominarem esse código, que é preestabelecido, convencionado, a comunicação se dará sem maiores problemas. Assim, enquanto a língua é o código, a construção dos sentidos representados no texto dependerá unicamente da codificação – pelo emissor – e da decodificação – pelo receptor. O homem – sujeito do processo – não é um ser psicológico, capaz ou não de representar seu pensamento. Torna-se um mero codificador ou decodificador de estruturas lingüísticas assimiladas pela repetição. Os interlocutores, parceiros do jogo comunicativo, e o contexto de produção textual são desprezados. A eles é designada a responsabilidade de codificar e de decodificar mensagens.

Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É “a decodificação” (TRAVAGLIA, 2002, p. 22 e 23).

A concepção de sujeito que emerge é aquela em que o sujeito tem a impressão de que é dono do que diz:

Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que exigem que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido em uma ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele (KOCH, 2003, p. 14).

Com a percepção de que o homem se constitui na e pela linguagem, passa-se a entender que a língua é uma prática social que ocorre entre sujeitos que compartilham o processo comunicativo. Logo, além de representar o pensamento humano e ser um instrumento de comunicação, a língua é o lugar de interação social. Isso implica o fato de que o indivíduo não apenas exterioriza pensamentos ou organiza a fala através de um código para a mensagem ser decodificada pelo receptor, mas também realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. Daí, entender-se que a língua se realiza pela linguagem, já que é posta em movimento. Enquanto aquela é o sistema, esta é a movimentação desse sistema em função do ato comunicativo.

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2002, p. 23)

O sujeito, por sua vez, é concebido realmente como sujeito: entidade psicossocial, ser ativo, responsável pela (re) produção do social. Ele se constitui na e pela linguagem, pois durante a interação verbal constrói uma situação na qual está engajado e segundo a qual produz o texto. Diferentemente do sujeito psicológico, imbricado na concepção da linguagem como representação do pensamento, e do ser passivo e automático vislumbrado na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, este não é assujeitado. Ele é construtor das imagens que tem de si e dos outros e das representações de mundo. Por isso, ele conta com o outro com quem compartilha suas idéias, num processo de interlocução, em que cada qual ocupa lugares sociais, sobre os quais, como usuários da língua, ‘falam’ e ‘ouvem’, de acordo

com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares. Para que isso ocorra, os interlocutores se encontram num espaço denominado texto.

O texto é, pois, o lugar onde esses sujeitos históricos, conversam, constituem-se e constituem as coisas do mundo, transformando-as em objetos-de-discurso, ou seja, objetos pelos quais é possível transformar-se a própria realidade.

Os sentidos do texto se constroem a partir do texto, com a participação dos interlocutores que se ancoram no conhecimento de mundo que detêm de si, do outro e do contexto de sua produção. Por isso, podemos dizer que são importantes nesse processo: a) os elementos lingüísticos, responsáveis pela sinalização da construção dos sentidos contidos no texto; b) o produtor do texto, a quem cabe escolher, dentre os elementos lingüísticos colocados à disposição, aqueles possam contribuir para uma construção de sentidos mais próxima o quanto possível daquela que deseja; c) o leitor, interlocutor do processo comunicativo; c) a situação em que ocorre a comunicação.

As concepções de língua, de linguagem, de sujeito e de texto que orientam este trabalho podem ser assim resumidas:

Língua: sistema de signos que se prestam à interação verbal entre os sujeitos.

Linguagem: práticas de interações verbais desempenhadas pelos sujeitos no processo comunicativas.

Sujeito: ser historicamente constituído, capaz de construir as imagens que tem de si e dos outros, bem como das representações de mundo.

Texto: espaço de encontro dos interlocutores em busca da construção de sentidos.

São, portanto, a concepção de língua como sistema que coloca à disposição dos usuários os elementos lingüísticos com os quais organizará e veiculará suas idéias, o que a torna uma prática social; a de linguagem como lugar de interação social; a de sujeito como agente que constrói as imagens do outro e do mundo; e a de texto como espaço onde os interlocutores dialogam durante o processo de interação pela linguagem, a partir do qual iniciam a construção dos sentidos que iluminam esta pesquisa. Por isso, a organização do texto funda-se nos princípios da coesão e da coerência.

Neste trabalho, focalizamos o texto argumentativo, o que justifica o fato de tratarmos na próxima seção de uma proposta de organização da coesão e da coerência para o texto argumentativo.

1.2.6 A coerência e a coesão no texto argumentativo: uma proposta de organização.

O texto argumentativo é reconhecido dentre outras tipologias pela evidência do ponto-de-vista do seu produtor acerca de um assunto ou de um tema. Isso porque o ponto-de-vista, o enfoque pelo qual o produtor analisa o assunto tem o propósito de convencer e até de persuadir o interlocutor a mudar seus conceitos, idéias e opiniões. Por isso, saber como se constrói o ponto-de-vista parece-nos ser importante para entendermos a constituição da coerência no texto argumentativo.

- Saber o que dizer: a construção do ponto-de-vista.

O primeiro passo para iniciar-se a construção do ponto-de-vista ou enfoque temático implica o saber o que dizer. Isso significa eleger um tema – recorte das várias abordagens proporcionadas pelos assuntos – e focalizá-lo do começo ao fim da produção textual. Essa focalização garantirá a unidade temática do texto, indispensável para iniciar a construção dos seus sentidos e da sua coerência. A forma como o produtor do texto abordará o tema define o seu ponto-de-vista, a sua posição face a ele. No texto, a representação do ponto-de-vista pode ocorrer explicitamente pela exposição de várias idéias nucleadoras, oriundas “(...) de experiências que acumulamos, leituras realizadas, informações obtidas, do desenvolvimento da capacidade de compreender e, sobretudo, ‘traduzir’ para outras pessoas aquilo que desejamos dizer” (CITELLI, 1994, p. 17). Trata-se de um processo constante responsável pela formulação e reformulação de nossa visão das coisas e das idéias existentes no nosso mundo. No entanto, selecionar idéias nucleadoras, ou seja, sinalizar o ponto-de-vista não é o bastante para a constituição da coerência de um texto argumentativo. É antes um dos fatores que contribuem para isso.

Dessa forma, o ponto-de-vista, ou o enfoque temático, faz parte da nossa formação discursiva, visto que representa as visões de mundo formadas por nossas experiências. Isso quer dizer que nossas opiniões, apesar de serem nossas, são construídas dentro da relação com o outro e o meio, ou seja, “(...) mesmo quando emitimos simples opiniões, o fazemos, no geral, orientados por concepções que tendem a ser cifradas nos discursos com os quais convivemos” (CITELLI, 1994, p. 18). Esses discursos representam uma coletividade. Quando estamos de acordo com um discurso, isso quer dizer que concordamos com o que pensa um grupo do qual participamos. A explicação para a concordância com uma coletividade é a dominância desse discurso. Nos pontos de vista representados nos textos se dá o embate de discursos, uma vez que estes comportam interesses sociais diferentes. E é dentro desse discurso do grupo, mostrado no individual, que são construídos os pontos de vista.

Segundo Citelli (1994), um ponto-de-vista é formado, porque o autor compromete-se com uma posição frente a um problema de interesse de todos. Ele faz isso: a) ao se colocar em um lugar social defendendo alguma das várias formações discursivas presentes ali; b) ao se relacionar com o outro e com o meio; e c) ao colocar em jogo toda a sua experiência cultural – “(...) leituras realizadas, conviências mantidas, informações às quais teve acesso” (CITELLI, 1994, p. 19). Esse ponto-de-vista assegura a coerência das exposições argumentativas. Isso significa que, “(...) no fundo, o problema básico envolvido na produção da coerência é o acerto das partes com relação ao todo textual” (CITELLI, 1994, p. 25). A coerência diz respeito, pois, à organização macroestrutural – aquela que envolve as representações lingüísticas contidas no texto, os sujeitos e as condições de produção.

- Na macroestrutura, a coerência textual.

A coerência macroestrutural de um texto argumentativo-dissertativo envolve o ponto-de-vista do seu produtor e acontece quando ele afirma uma tese, faz-se sua demonstração e a conclui, numa tentativa última de tentar fazer com que o outro compartilhe a sua opinião.

A tese, por sua vez, surge pela escolha dentre as várias hipóteses explícitas ou implícitas no texto. Ela torna-se o ponto de ancoragem da construção do ponto-de-vista e se sustenta pelos argumentos. “É claro que a sustentação do ponto-de-vista vai exigir a feitura de um plano de trabalho que decorra de pesquisas realizadas sobre o tema” (CITELLI, 1994, p. 30).

A existência de um esquema da macroestrutura do texto argumentativo torna-o coerente; por isso, valemo-nos aqui da proposta de Citelli (1994), para quem um texto argumentativo coerente apresenta quatro fases:

a) Exórdio: Parte inicial em que são apresentadas pistas do que será tratado. Estruturalmente, pode ser considerada a introdução do texto.

b) Narração: Núcleo da argumentação. É o momento no qual se diz tudo sobre o tema, pormenorizadamente.

c) Provas: São mostradas dentro do núcleo da argumentação e tratam das evidências daquilo que se quer provar.

d) Peroração: É a conclusão. Epílogo. Última chance de convencer o leitor.

A integração dessas fases do esquema textual proposto garantirá a coerência macroestrutural. Apesar de existirem outras formas de combinar essas partes, a apresentada aqui é a mais corrente e usual, principalmente, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Abreu (1989) deixa-nos mais claro como se integram essas fases: a presença e manutenção de um tema; a exposição ou sinalização de várias hipóteses; a eleição de uma das hipóteses – a tese; a garantia dessa tese pela argumentação; a apresentação de provas que dão credibilidade aos argumentos. Sobre a construção dos argumentos, Abreu (1989) se propõe a fornecer uma “fórmula”: a) elaboração de uma pergunta; elaboração de várias hipóteses como possíveis respostas, tendo em vista que um tema pode dar margens a muitos problemas ou abordagens; c) opção da hipótese que poderá ou não ser confirmada como a melhor resposta, já que não se pode, num único texto esgotar várias teses; d) apresentação da perspectiva pela qual a tese – resposta a ser defendida – será analisada; e) provas e justificativas que confirmem as afirmativas apresentadas – argumentação, que compreende aceitação ou rejeição de outras opiniões; f) resumo do que se apresentou na análise e argumentação, com vistas à confirmação ou à contestação da tese.

Por se tratar do elemento-chave do texto argumentativo, o produtor do texto, ao organizar a argumentação coerentemente deve procurar lançar mão de elementos de coesão que sinalizem de modo mais objetivo a sua compreensão. Por isso, propomos que se atente para a maneira como estabelecerá a relação das palavras nas orações, destas nos períodos e dos períodos nos parágrafos. É a coesão a serviço da coerência.

Logo, é, também, pensando na constituição e relação entre as partes menores do texto que se alcança a coerência de qualquer texto.

- Coerência e coesão textuais.

De acordo com Citelli (1994), a coerência está intimamente ligada ao processo de coesão.

Ainda que tenhamos feito uma divisão didática, os mecanismos de coerência e coesão devem ser tratados como integrantes de uma unidade responsável pela formação do texto. É difícil imaginar a progressão das idéias, a exposição de pontos de vista, sem que haja o correspondente encadeamento sintático, semântico, em que palavras estão relacionadas a palavras, frases a frases, parágrafos a parágrafos. Noutros termos, é necessário pensar o texto enquanto produto da fusão entre os níveis da macro (coerência) e da microestrutura (coesão)” (CITELLI, 1994, p. 34-35).

Romper com as regras da união de qualquer um dos níveis de encadeamento sintático ou semântico implica o comprometimento da coerência e da veiculação dos sentidos do texto. Assim, a coesão é importante na organização textual tendo em vista a sua função de marcar a relação coesiva adequada entre os enunciados, geradora de coerência local que atua em prol da geração da coerência global.

Dessa forma, podemos dizer que a coesão, mesmo não sendo o único elemento responsável pela coerência, está intrinsecamente ligada a ela. No que diz respeito ao encadeamento processado pela coesão, entre palavras, orações e períodos, podemos citar algumas maneiras de realização: a) por palavras cuja função é exclusivamente a de ligar outras palavras, orações e períodos – as denominadas partículas coesivas; b) por elipses; c) por força semântica – redundâncias e repetições; d) por recorrências lexicais – sinonímia, dentre outras; f) por substituição de enunciados – encapsulamentos, ou seja, uso de expressões resumidoras de enunciados mais explicativos. Contudo, o texto não se fecha na junção dos períodos. Há outras marcas organizacionais de coerência, refletidas na microestrutura textual: os parágrafos, que têm grande responsabilidade na expansão textual. Por isso, o desenvolvimento de cada parágrafo será ditado pela macroestrutura – coerência do texto. Isso implica dizer que existem “(...) certos tipos de desenvolvimento mais adequados ao texto argumentativo. Outros ao discurso narrativo” (ABREU, 1989, p. 57).

- O parágrafo dissertativo-argumentativo: conceito e proposta de organização

O conceito de parágrafo assumido neste trabalho é o proposto por Garcia (1983), isto é, parágrafo é cada parte em que, segundo as intenções do autor/produtor face ao seu leitor e seus objetivos, organizam-se as idéias do texto. Mesmo porque, se toda a produção textual deve associar palavras, orações, períodos, de modo a sinalizar os percursos para a construção dos sentidos, cada parágrafo – em princípio, pelo menos – deve corresponder a cada uma das idéias ou intenções do autor/produtor, “tanto quanto elas correspondem às diferentes partes em que o autor julgou conveniente dividir o seu assunto” (GARCIA, 1983, p. 204).

Abreu sugere algumas possibilidades para o desenvolvimento do parágrafo argumentativo: a) desenvolvimento por detalhes; b) por definição; c) por exemplo específico; d) por fundamentação da proposição; e) por comparação.

Na prática, Garcia (1983) e Abreu (1989) concordam em que a construção de um parágrafo é facilitada pela apresentação de um tópico, o qual lhe dá início. Esse tópico pode comportar: a) uma *declaração inicial*, mais comum em textos do mundo comentado – aqueles que se prestam, mais explicitamente, ao convencimento, à ênfase da tese; b) uma *alusão histórica* a um fato acontecido real ou fictício, mais comum no mundo narrado – aqueles que se destinam a comprovar – no texto dissertativo-argumentativo, ou a contar algum fato real ou imaginário – no texto-narrativo; c) uma pergunta, *interrogação*, que será respondida ou não, induzindo o leitor a posicionar-se; d) uma incompletude, preenchida com elementos que surgirão apenas durante o desenvolvimento do parágrafo (*omissão de dados identificadores*).

Em todas essas propostas de construção do parágrafo, parece-nos evidente que o tópico frasal imbrica uma “idéia central ou nuclear” que, para Garcia (1983, p. 203), é aquela “(...) a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”. A sua extensão dependerá das idéias que comporta e da sua força em função do tema tratado. Ou seja, quanto mais complexo forem o tema e o enfoque com que for tratado, mais necessidade de desdobramentos – apresentação de novos tópicos frasais – ocorrerá na construção coerente e coesiva do texto. Esse é o formato tido como padrão de parágrafo, não apenas por ser eficiente, mas também por sua predominância em obras de mérito reconhecido.

Tal conceito de parágrafo, no entanto, nem sempre é corroborado pela prática, uma vez que, segundo Garcia (1983, p. 203), a organização do parágrafo vai depender “(...) da natureza do assunto e sua complexidade, do gênero de composição, do propósito, das idiossincrasias e competência (“competence”) do autor, tanto quanto da espécie de leitor a que se destine o texto”.

Podemos agora traçar uma estrutura do parágrafo-padrão de um texto argumentativo – foco desta nossa pesquisa: a) *tópico frasal*, ou a idéia-núcleo, ou seja, a introdução do parágrafo, representada em um ou dois períodos curtos, sempre retomada por palavras de referência nos demais parágrafos, quer no início ou no seu desenvolvimento; b) *desenvolvimento*, explanação da idéia-núcleo; c) *conclusão*, mais rara, aparece apenas em parágrafos curtos ou com idéias menos complexas. Para Garcia (1983), essa estrutura garante ao texto mais objetividade, mais coerência e menos chances de “digressões impertinentes”. Já, para os autores/produtores de textos principiantes, essa estrutura atua como um excelente meio de “disciplinar o raciocínio”.

Enquanto o tópico ou idéia nuclear sinaliza a parte do tema a ser comentada, discutida, justificada ou comprovada naquele parágrafo, o seu desenvolvimento compreende esses comentários, justificativas que colaborarão para a comprovação da idéia nuclear da introdução. Para realizar o desenvolvimento, o autor/produtor pode se servir dos mais variados recursos, tais como: enumeração de detalhes, comparações, analogias, contrastes, aplicação de um princípio, regra ou teoria, definições precisas, exemplos, ilustrações, apelo ao testemunho autorizado, dentre outras estratégias.

Desenvolvimento é a explanação mesma da idéia principal do parágrafo. Há diversos processos, que variam conforme a natureza do assunto e a finalidade da exposição; mas, qualquer que seja ele, a preocupação maior do autor deve ser sempre a de fundamentar de maneira clara e convincente as

idéias que defende ou expõe servindo-se de recursos costumeiros tais como a enumeração de detalhes, comparações, analogias, contrastes, aplicação de um princípio, regra ou teoria, definições precisas, exemplos, ilustrações, apelo ao testemunho autorizado, e outros (GARCIA, 1983, p. 214).

Além da observação da estrutura macro e micro do texto dissertativo-argumentativo, segundo os pressupostos da LT, para que o processamento do texto (momento de interação verbal), no nosso caso o texto escrito, tenha êxito, precisamos levar em conta alguns fatores para a constituição textual dos sentidos. Tais fatores, durante o processamento textual, estão imbricados, algumas vezes não se sabe quando um começa e o outro termina.

1.2.7 A coerência e a coesão textual.

No início da história da LT, as noções de coesão e coerência se confundiram, todavia, à medida que os conceitos de texto mudaram, coesão e coerência também se diferenciaram. Hoje dizemos que, enquanto a coesão é linear e está na superfície textual ligando elementos lingüísticos “por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido” (KOCH, 2003, p. 45), a coerência não é linear, é subjacente à superfície lingüística e corresponde aos sentidos construídos pelos interlocutores dentro de uma situação comunicativa na qual entram em jogo vários conhecimentos além dos lingüísticos. Muito embora, coerência parta dos elementos lingüísticos da superfície textual.

(...) a coerência é subjacente, tentacular, reticulada, não-linear, mas, como bem observa Charolles – 1978, ela se relaciona com a linearidade do texto. Isto quer dizer que a coerência se relaciona com a *coesão* do texto, pois por *coesão* se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 40).

Koch (2003) diferencia coesão de coerência ao explicar que toda vez que se fizer necessário algum tipo de cálculo a partir dos elementos lingüísticos para se estabelecer o sentido do texto está-se no campo da coerência. Por outro lado, já que a coerência de um texto é estabelecida por fatores lingüísticos e extra-lingüísticos, quando necessária, a coesão ajuda a construir a coerência.

Ainda segundo Koch & Travaglia (1998), a coerência é “basicamente um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 40), por isso,

não é mais um fator para construir a textualidade, e sim o resultado da conjunção de todos os outros fatores. A coerência “(...) não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas *está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação*” (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 51) e é dela que depende o sucesso ou não da situação comunicativa. Já a coesão “(...) não é condição nem suficiente, nem necessária da coerência.” (KOCH, 2003, p. 57). Em alguns textos, como textos poéticos modernos, recursos coesivos são até estranhos. Em outros (didáticos, informativos, científicos etc), no entanto, são de grande ajuda para a obtenção da coerência e, portanto, do sucesso na situação comunicativa. Portanto, podemos dizer que a coesão, juntamente com outros fatores de coerência, constrói a coerência e conseqüentemente a textualidade.

Se, porém, é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele**, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação de sentido (KOCH, 2003, p. 53).

Para realizar tais cálculos e, assim, construir a coerência do texto, tanto no momento da produção, quanto no momento da escuta/leitura do texto, o autor e o leitor/ouvinte colocam em jogo seus conhecimentos armazenados e compartilhados sobre o mundo situacional, cognitivo, sociocultural, interacional e lingüístico.

De acordo com a LT, existem fatores, ou critérios, ou requisitos para que um texto seja construído e compreendido (KOCH, 1991; KOCH & TRAVAGLIA, 1998; CHAROLLES, 2002; KOCH, 2002). Texto, para a LT, como já vimos anteriormente, não pode ser apenas um agrupamento de frases. Estudar como ele se constrói vai além de observar como se combinam alguns elementos lingüísticos. É preciso verificar a influência de fatores que envolvem os conhecimentos sobre o funcionamento da língua, os interlocutores envolvidos no processo de interação pelo texto e todos os seus conhecimentos armazenados durante suas vidas (conhecimentos sobre os relacionamentos sociais, sobre a cultura e a história da qual participam), além do conhecimento sobre a situação na qual está sendo construído o texto.

A LT não se compromete a dizer o que é um bom texto e o que não é. Entretanto reconhece os processos e formas das quais os usuários lançam mão para compreender e

produzir uma seqüência lingüística com sentido. Esses processos e formas são os fatores que dão coerência, ou seja, constroem seus sentidos.

Os escritores sobre o assunto dividem os fatores para a constituição da coerência, ou da textualidade, em lingüísticos, em fatores que dizem respeito aos conhecimentos dos interlocutores e em fatores que estão na situação interativa, segundo Koch (2002) são os sistemas de conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional. Nós acompanharemos tal divisão apenas para facilitar as análises dos textos resultantes das oficinas, não como bons ou maus textos, porém como produções escritas mais ou menos adequadas à situação sociointerativa da qual faz parte. No entanto, tais critérios, quando se interpreta ou produz um texto, ocorrem concomitantemente. Vemos a corroboração dessa idéia em Charolles (2002), quando faz algumas observações sobre a união entre superfície lingüística, sentidos que lhe subjazem e sentidos que estão na situação de interação que envolve o texto ou nos próprios indivíduos, tal união constrói a compreensão ou produção do texto.

No estado atual das pesquisas (e teremos oportunidade de sentir isso) não mais parece possível, tecnicamente, operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva. As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente, em uma delimitação precisa desses dois territórios (CHAROLLES, 2002, p. 49).

Concordamos com Charolles (2002), pois percebemos que as escolhas lingüísticas para se produzir um texto acontecem de acordo com os interlocutores (o desejo do autor de acordo com determinado interlocutor), com a situação comunicativa, com os gêneros possíveis de serem usados para tal situação e com o conhecimento de mundo dos interlocutores que ficam armazenados em suas memórias. A conjunção desses fatores lingüísticos, pragmáticos e semânticos é responsável pela constituição da coerência textual (textualidade). São estes os fatores e conhecimentos para o processamento textual:

- **Coesão textual**

A coesão textual é responsável pela ligação entre os elementos da superfície do texto, por meio de recursos também lingüísticos. Ela ajuda a formar o tecido textual, “unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente” (KOCH, 2004, p. 35).

Esses recursos lingüísticos são classificados em dois grandes grupos responsáveis pelas duas formas de se construir um texto: “a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) e a coesão seqüencial, realizada de forma a garantir a

continuidade do sentido” (KOCH, 2004, p. 36). Essas maneiras de construir um texto, que fazem parte do conhecimento lingüístico serão discutidas numa seção à parte.

- **Situacionalidade**

A situacionalidade pode ocorrer da situação para o texto ou, ao contrário, do texto para a situação. O primeiro caso trata da influência da situação comunicativa no texto. As escolhas para a produção (tipo de linguagem, gênero textual, tema, etc) serão feitas dependendo de quem são os interlocutores, qual é o grau de formalidade da situação, para que servirá o texto etc. O segundo caso trata da influência do texto na situação quando devolvida a ela. O texto interfere na situação porque recria o mundo real através do mundo textual. Essa recriação é moldada por um indivíduo que tem suas próprias concepções de mundo e de língua, portanto o mundo receberá um texto único, que poderá acrescentar-lhe algo de novo.

- **Informatividade**

A informatividade interfere na coerência quando é mal dosada. Se há pouquíssima informatividade não há razão para o texto existir, já que um de seus objetivos é dizer algo novo. No entanto, se houver um grau muito alto de informatividade o interlocutor pode não compreender o texto e achá-lo incoerente. Contudo, se o alto grau de informatividade for “estabilizado” por alguma explicação posterior, a coerência será mantida. Vejamos o exemplo retirado de Koch (2004).

(22) *A água não é hidrogênio e oxigênio. Ela contém também partículas mínimas de outros gases* (KOCH, 2004, p 42).

Vemos que, no exemplo acima, o alto grau de informatividade se estabiliza ao final do enunciado. Sendo assim, a boa dosagem de informações em um texto diz respeito à sua organização tópica, pois, se no enunciado acima não ocorresse o segundo período, ou o seu desenvolvimento tópico, a informatividade ficaria prejudicada. Temos assim, a informatividade como uma das responsáveis pela forma como o texto é organizado lingüisticamente no equilíbrio entre o *dado* informação velha, e o *novo*, informação nova. Trata-se do conhecimento sócio-interacional comunicacional (KOCH 2002), ou seja, um saber o qual possibilita ao autor do texto dosar adequadamente a quantidade de informação para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o seu objetivo. As progressões tópica e temática serão vistas mais adiante em seção sobre progressão sequencial.

- **Intencionalidade e aceitabilidade**

Todo texto tem uma intenção (KOCH, 2000), e a intencionalidade depende da forma como o autor persegue e realiza suas intenções pela superfície lingüística. Essa intenção não

tem nenhuma relação com uma realidade psicológica, mas sim com as marcas lingüísticas presentes no texto. A intencionalidade é “lingüisticamente constituída” (KOCH, 2000, p. 24).

É por esta razão que o emissor procura, de modo geral, construir seu texto de forma coerente e dar pistas ao receptor que lhe permitam construir o sentido desejado. Para tanto, o emissor do texto vai mobilizar todos os outros fatores de textualidade, inclusive, dependendo do tipo de texto (científico, didático, expositivo, etc), utilizando os mecanismos de coesão (...) (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 79).

A intencionalidade diz respeito à argumentatividade do texto, ou seja, às intenções do autor do texto, uma vez que não existe um texto neutro em relação ao mundo que ali discute e (re)cria. O texto não é uma réplica do mundo, mas uma recriação deste através de nossas percepções sobre ele. Pode-se dizer que a intencionalidade é constituída por marcas lingüísticas orientadoras das intenções do texto. Assim, o sucesso na compreensão das intenções que o autor quer deixar transparecer e com isso influenciar o leitor depende não só da coesão textual, mas também dos outros fatores de textualidade (KOCH, 1998).

A aceitabilidade, a contraparte da intencionalidade, diz respeito ao esforço do interlocutor em compreender o texto, é o Princípio Cooperativo de Grice, de que fala Charolles (2002) e Koch (2004). O interlocutor ativa todo seu conhecimento de mundo, lingüístico, da situação e, a partir das pistas deixadas pelo autor, constrói a compreensão do texto, ou a coerência textual.

(...) mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 80).

- **Intertextualidade**

A intertextualidade corresponde à presença de outros textos, conseqüentemente, do outro no texto que se produz. Em nossa opinião, é fator decisivo na construção do texto, pois é a coexistência dos vários textos dentro do sujeito autor que o constitui e constitui o novo texto. O mesmo ocorre com o interlocutor, só é possível reconstruir os sentidos do texto que ele lê, porque este também é constituído pelos mesmos textos e consegue vê-los enquanto reconstrói tais sentidos. Devido a tal importância esse fator será tratado em seção separada.

1.2.7.1 Intertextualidade: a presença do outro no texto.

De acordo com os autores lidos para a construção deste trabalho, há formas diferentes de se perceber a intertextualidade: 1) a intertextualidade como elemento necessário para a existência do próprio discurso, ou seja, é a intertextualidade no sentido amplo, ou interdiscursividade (KOCH, 2002, FIORIN, 2003); 2) a intertextualidade passível de ser reconhecida no discurso novo, ou seja, há marcas de outros textos no texto que se constrói, é a intertextualidade no sentido restrito (KOCH, 2002).

Sendo assim, a intertextualidade deixa de ser apenas as marcas de outros textos encontradas no texto que se lê/ouve ou produz. Torna-se um conceito mais amplo no qual a percepção de outros textos em um único tem níveis que vão daqueles da superfície, ou são facilmente recuperáveis, aos que estão mais escondidos dentro do discurso e constituem o discurso do eu formado por várias outras vozes (KOCH, 2002; FIORIN, 2003).

Fiorin (2003) diferencia texto de discurso e, portanto, intertextualidade de interdiscursividade. Discurso é a geração dos sentidos e texto é a materialização deste. Por isso, enquanto a intertextualidade diz respeito “a incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN, 2003, p. 30), a interdiscursividade “é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (FIORIN, 2003, p. 32).

Para Koch (2002), a interdiscursividade é o mesmo que intertextualidade em sentido amplo. Pois esta, como a interdiscursividade, não está materializada no texto, mas é subjacente a este. Já a intertextualidade, de que trata Fiorin (2003), para a autora é a intertextualidade em sentido restrito, ou seja, são as marcas de outros textos reconhecidas no novo texto. A autora distingue, ainda, os seguintes tipos de intertextualidade no sentido restrito: a) de conteúdo e de forma/conteúdo; b) explícita e implícita; c) das semelhanças e das diferenças; d) com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico. A intertextualidade das semelhanças e das diferenças é tratada por Meserani (2002) por assimilação e transgressão. O autor explica que a relação do novo texto com aqueles que lhe dá origem, pode ser de assimilação (concordância) ou “(...) pode se relacionar com seus modelos negativamente, daí a transgressão” (MESERANI, 2002, p. 72). Segundo este autor, pode haver, ainda, apenas a paráfrase reprodutiva, que se resume a dizer a mesma coisa com outras palavras sem acrescentar nada de novo.

Para Koch (2002), ao falarmos sobre intertextualidade e interdiscursividade, estamos nos referindo a tipos de polifonia, termo trazido para a Lingüística por Bakhtin para indicar as

várias vozes presentes num texto. Para Barros (2003, p. 04), o texto é “tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras” e afirma, ainda, que havendo intertextualidade haverá a polifonia, porém nem sempre que houver a polifonia haverá intertextualidade, pois para haver a intertextualidade é necessária a marca de outro texto no novo texto.

Para nossa pesquisa, entretanto, o que nos interessa é perceber como a presença de outros textos, marcados ou não na superfície lingüística, nos textos aqui analisados, ajudaram ou não na construção da coerência textual. Segundo Costa Val (1999), a intertextualidade pode atrapalhar a informatividade do texto quando ela acontece de forma exagerada com textos do “discurso anônimo do senso comum”. A autora afirma que “(...) como esse discurso é de conhecimento geral, pode-se também considerá-lo como informação previsível e avaliar sua presença como elemento que faz baixar o grau de informatividade” (COSTA VAL, 1999, p. 15).

Todos esses fatores apresentados até aqui estão, de certa forma, marcados na superfície lingüística. Contudo para os sentidos serem reconstruídos com sucesso pelo leitor, essa superfície precisa estar bem organizada, as partes do texto precisam estar bem amarradas para que o texto progrida e faça sentido.

1.2.7.2 A expansão do texto pela progressão referencial: (re) categorizando objetos-de-discurso.

A expansão do texto é feita pela coesão seqüencial e pela coesão referencial. A primeira diz respeito “aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (...) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2003, p. 121). Esses segmentos dependem uns dos outros para a compreensão do texto e essa interdependência “é garantida, em parte, pelo uso dos diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina encadeamento tópico” (KOCH, 2003, p. 121).

Há também a progressão referencial que além de fazer o texto progredir, faz com que ele mantenha uma unidade temática responsável pela criação do mundo textual.

Para falarmos de progressão referencial nos textos dos nossos alunos, precisamos entender como os sujeitos representam o mundo, aqui tratados como objetos-de-mundo, dentro do seu discurso. Não podemos achar que o falante apenas identifica os objetos da realidade dando-lhes nomes e características que preexistem à interação entre os sujeitos e às

intenções destes. É preciso levar em conta que a língua é o veículo pelo qual os sujeitos constroem suas percepções da realidade filtradas pela sua cultura, história, conhecimento de mundo e posição na sociedade. E essas percepções são os referentes discursivos criados para a progressão referencial do texto, são os chamados objetos-de-discurso (KOCH, 2003; 2004).

A LT, hoje, afirma não existir uma correspondência exata e simples entre o lingüístico e o extralingüístico. Os objetos-de-mundo, transformados em referentes para as nossas construções textuais e, a partir daí, chamados objetos-de-discurso, são também construídos pelos falantes, pela língua, dentro do discurso. Eles (os objetos-de-discurso) só existem depois de percebidos, conhecidos pelo homem, não de forma correspondente à realidade, todavia por meio de todo o conhecimento sociocognitivo, cultural e lingüístico humano. A realidade é criada dependendo do ponto de vista das pessoas que participam dela. Por isso a troca do termo referência pelo termo referenciação:

a realidade construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural”. (KOCH, 2003, p. 79).

Ao fazermos essa interpretação e construção do mundo, estamos (re) categorizando os objetos-de-mundo e tornando-os objetos-de-discurso (KOCH, 2003; 2004; MONDADA & DUBOIS, 2003; MOURA NEVES, 2001), que serão os referentes para a construção e progressão do texto. Tais objetos-de-discurso são criados dentro de momentos de interação e por intenções dos sujeitos envolvidos nessas interações.

É preciso ressaltar em primeiro lugar que “a forma como percebemos e atuamos com os objetos é fundamental para a forma como somos capazes de desenvolver conceitos abstratos para eles” (KOCH, 2004, p. 54), ou seja, no processo de (re) categorização de objetos-de-mundo é mais importante como interpretamos e nos relacionamos com ele do que as próprias características desse objeto (KOCH, 2004). É na relação do sujeito com o objeto, que será construído o objeto-de-discurso; e em segundo lugar as categorias têm caráter vago, são instáveis e flexíveis. Podem ocorrer (re) categorizações conforme sejam produzidos novos discursos (KOCH, 2003; MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2004), pois como se desenvolvem e se transformam na dinâmica discursiva “podem ser introduzidos, modificados, desativados, reativados ou reciclados progressivamente no discurso” (PACHECO, 2005, p. 52).

É preciso considerar ainda, sobre os processos de (re) categorização, que os objetos-de-discurso não são instáveis a todo o momento. Como falamos de algo dinâmico, há a variabilidade, porém para haver a interação é preciso a estabilidade. E essa estabilidade é construída quando, durante os discursos, passa-se da representação individual da realidade para um consenso social sobre a categoria: são os protótipos e os estereótipos (MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2004;).

É, então, por meio da (re) categorização de objetos-de-discurso que é possível a progressão referencial, e não simplesmente por exercícios de substituição de palavras durante o texto.

A progressão referencial do texto pode ser feita de forma ancorada ou não-ancorada (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2005b). Existe o progresso do texto pela referenciação de forma ancorada quando há a introdução de um objeto-de-discurso e a sua compreensão pelo leitor/ouvinte depende da ancoragem num referente presente no co-texto ou no contexto sociocognitivo. Esta ancoragem pode ser feita por associação ou inferenciação. Já a progressão referencial não-ancorada ocorre quando um objeto-de-discurso completamente novo é introduzido no texto passando a ocupar um endereço cognitivo.

Para manter em foco o objeto-de-discurso e assim construir o texto através da referenciação faz-se a reconstrução de tais objetos, pelo uso das seguintes estratégias: a) uso de pronomes ou elipses (pronome nulo); b) uso de expressões nominais definidas; e c) uso de expressões nominais indefinidas (KOCH, 2003).

Ao realizarmos a progressão referencial de um texto, alguns princípios de referenciação devem ser levados em conta como operações básicas: a construção/ativação, a reconstrução/reativação e a desfocalização/desativação ou de-ativação (KOCH, 2003; 2004). Tais operações consistem em:

1. A construção/ativação é a operação através da qual um referente ou objeto textual, que até então não havia sido usado, é introduzido e passa a ocupar um lugar, um “endereço cognitivo” dentro do texto. Este referente lingüístico permanece em foco na memória de curto termo e fica saliente no texto.
2. A reconstrução/reativação ocorre quando um referente lingüístico que já foi introduzido no texto é reativado através de uma nova forma lingüística para o referente, assim este nóculo, “endereço cognitivo” continua em foco.
3. A desfocalização/desativação ou de-ativação é a colocação de um objeto-de-discurso como novo foco dentro do texto. Isso não implica, no entanto, o abandono completo

dos outros objetos-de-discurso anteriormente em foco. Estes podem entrar em foco novamente, dependendo da intenção do falante.

É interessante lembrar também que o processamento textual não acontece de forma linear, ou seja, não é uma soma do novo com o que já foi dito, ele se dá por meio de um ir e vir, “oscilação entre vários elementos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e pela anáfora” (KOCH, 2003, p. 85).

Há várias estratégias para se realizar a construção textual dos sentidos (KOCH, 2004), no entanto, aqui, nos interessam as seguintes:

a) Ativação ou reativação na memória de elementos já apresentados no contexto ou sugeridos pelo co-texto. A reativação, além de remeter a um referente, recategoriza-o, pois traz informações novas. “Trata-se, pois de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada como de informação nova (KOCH, 2004, p. 70);

b) Encapsulamento anafórico ou sumarização é um tipo de anáfora que sumariza, encapsula segmentos subseqüentes ou precedentes do co-texto sob um determinado rótulo, são as “anáforas ‘complexas’, que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos e freqüentemente genéricos e inespecíficos (*estado, fato, fenômeno, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese, etc*)” (KOCH, 2005, p. 38). Ao leitor/ouvinte cabe a capacidade de descobrir sobre qual informação co-textual faz-se referência e interpretar a expressão encapsuladora. Esta, por sua vez, rotula expressões que as precedem e criam um novo referente textual que será tema específico para a seqüência textual, e além de sumarizar esses “referentes textuais abstratos e inespecíficos”, também predicam sobre eles (KOCH, 2005);

Essas estratégias são realizadas na grande maioria das vezes pela anáfora indireta.

A progressão referencial por meio da anáfora indireta não consiste em achar anteriormente no texto ou fora dele um correspondente para o objeto-de-discurso que se criou, e sim, alguma informação que está na memória discursiva (objetos-de-discurso constituídos por e nos discursos, armazenados numa memória coletiva que é constantemente realimentada pelos vários discursos subseqüentes).

Assim, a interpretação de uma expressão referencial anafórica, nominal ou pronominal, consiste não simplesmente em localizar um segmento lingüístico no texto (um *antecedente*) ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente colocada na memória discursiva. (KOCH, 2005, p. 35).

A anáfora direta (processo de progressão textual tradicionalmente definido como co-referencial com o qual não trabalharemos aqui) diferencia-se da indireta, pois a primeira é uma expressão que apenas substitui uma outra a qual está retomando, é um processo de *reativação de referentes prévios*.

É interessante lembrarmos dos pronomes pessoais de 3ª pessoa do caso reto, pois, na maioria das vezes, durante o texto, eles são considerados substituições de referentes já ativados no texto por equivalentes. No entanto, Marcuschi (2005b) mostra que esse tipo de pronome pode constituir um novo objeto-de-discurso (anáfora indireta), e cita vários exemplos dos quais transcrevemos um.

(16) Estamos *pescando* há mais de duas horas e nada, porque *eles* simplesmente não mordem a isca. (MARCUSCHI, 2005b, p. 67)

Observamos no exemplo acima que o pronome de 3ª pessoa *eles* não é a reativação de um referente já usado no texto, e sim a construção de um novo referente que se ancora no verbo *pescando*.

A anáfora indireta não retoma uma expressão em particular. Trata-se de um objeto-de-discurso que depende de algum elemento do co-texto ou mesmo do contexto (a âncora), não necessariamente uma única expressão, podendo ser até um trecho do texto, que auxilie a compreensão do novo elemento pelo leitor/ouvinte. No processamento da anáfora indireta ela não é a simples reativação de um elemento citado anteriormente, porém uma ativação nova que depende interpretativamente de determinadas expressões ou trechos de texto anteriores ou posteriores.

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas (e expressões indefinidas e pronominais) que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões (ou informações constantes) da estrutura textual precedente (ou subsequente) e que tem duas funções referenciais (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (MARCUSCHI, 2005b, p. 59).

Marcuschi (2005b) cita algumas características da anáfora indireta:

- a) Não existe uma expressão anterior ou posterior explícita para a retomada, mas a presença de uma âncora, que pode ser uma expressão ou um contexto semântico base que ajude na interpretação da anáfora indireta;
- b) A relação que existe entre a anáfora indireta e sua âncora é conceitual e não de co-referência;

- c) A anáfora indireta não é a reativação de referentes prévios pelo receptor, mas a construção de um novo referente;
- d) É mais comum a anáfora indireta ser realizada por elementos não-pronominais.

Ainda segundo Marcuschi, (2005b), é interessante observar que existem dois tipos de anáfora indireta. No processamento do primeiro tipo, exige-se do leitor/ouvinte conhecimentos semânticos que estão no léxico, ligados às âncoras lexicais precedentes e no processamento do segundo tipo o leitor/ouvinte deve usar seus conhecimentos conceituais, de mundo, enciclopédicos.

Para Koch (2003), o processamento das anáforas indiretas acontece quando no contexto antecedente existem palavras, expressões ou enunciados (frases, períodos, parágrafos), cujo significado ou informações conceituais expressadas servem de âncora para a nova referência.

A expressão que funciona como âncora ativa no léxico mental representações nucleares, tornando acessíveis relações semânticas e conceituais, bem como um potencial inferencial, possibilitando, assim, a evocação do contexto relevante (KOCH, 2003, p. 108-109)

Além de o texto se expandir pela coesão referencial também pode fazê-lo pela coesão seqüencial.

1.2.7.3. A progressão seqüencial do texto.

Enquanto a progressão referencial diz respeito ao processo de criação do texto pelo movimento de retroação (KOCH, 2003), a progressão seqüencial faz o mesmo, embora pelo movimento de prospecção. A junção desses dois movimentos, por sua vez, dá ao texto a condição para ser texto, ou seja, tessitura.

A progressão textual (seqüenciação) diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. O texto é, como diz Weinrich (1964), uma 'estrutura determinativa' cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais. Esta interdependência é devida, em parte, aos diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina encadeamento tópico (KOCH, 2003, p. 121).

A progressão seqüencial pode ocorrer por recorrências estritas ou por meio de outros recursos lingüísticos que articulam partes de qualquer tamanho do texto. Estes recursos “(...) constituem-se em fatores de coesão textual e interferem de maneira direta na construção da coerência (...)” (KOCH, 2003, p. 123). A manutenção e progressão do tema, ou progressão temática, são, entre outros, recursos que garantem a coerência textual.

A progressão temática é a relação existente entre os segmentos textuais no interior dos enunciados. Essa progressão se concretiza na relação entre o tema e o rema dentro do enunciado. O tema é o que está dado, isto é, já é conhecido, e o rema é o novo, o desconhecido que está ancorado no dado (KOCH, 1991; 2003; 2004).

Há vários tipos de progressão temática: a) por tema constante; b) com progressão linear; c) por subdivisão de um hipertema; d) por subdivisão do rema; e) com salto temático. De acordo com Koch (2003; 2004), é muito difícil encontrar num texto um único tipo de progressão temática, no entanto, há certas preferências de certos tipos textuais por determinadas progressões temáticas.

A progressão tópica é também um requisito, dentro do fator coesão, para a ocorrência da coerência textual.

Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível seqüencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões desse tipo necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venham a ser prejudicadas. Isto é, a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso (KOCH, 2003, p. 130).

Para podermos classificar uma porção textual como tópico é preciso haver duas propriedades que lhe são definidoras: a **centração** e a **orgnicidade**. A **centração**, que diz respeito ao conteúdo ou assunto tratado, deve ter **concernência** (enunciados semanticamente interdependentes inseridos num conjunto de referentes ativados que estejam implícitos ou inferíveis), **relevância** (maior destaque a esses referentes devido ao foco que seus elementos recebem) e **pontualização** ou **delimitabilidade** (possibilidade de localizar esse conjunto de referentes por meio das marcas lingüístico-discursivas).

Já a **orgnicidade**, que “(...) está ligada à estrutura tópica, a qual pode ser analisada em função da hierarquia e da articulação temática”(KOCH, 2003, p. 129), é representada pela forma como os tópicos se articulam dentro do texto e por suas relações hierárquicas “(...) mais ou menos abrangentes: supertópicos, quadros tópicos, subtópicos, segmentos de tópico. Dessa

forma, o tópico é concebido como uma unidade abstrata, relacional” (KOCH, 2003, p. 129), ligado, de alguma forma, ao assunto, em foco, do texto.

Segundo Koch (2003; 2004), os tópicos estão diretamente ligados ao tema maior e são distribuídos na linearidade discursiva de forma contínua ou descontínua. São colocados continuamente quando um novo tópico só é acrescentado ao texto depois do anterior ter sido concluído. Já a descontinuidade ocorre quando existe uma perturbação na ordem linear do texto, ou seja, um novo tópico é introduzido na linearidade discursiva antes do anterior ter sido esgotado. Este pode ser retomado posteriormente, tem-se aí a inserção e alternância. No entanto, não havendo retorno acontece a ruptura ou corte.

O encadeamento dos tópicos ou quaisquer outros segmentos textuais, na grande maioria das vezes, é feito por articuladores textuais ou operadores do discurso (KOCH, 1991; 2003; 2004).

Tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações de tipo lógico semântico; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem meta-enunciativa (KOCH, 2003, P. 133).

Os operadores do discurso podem ser (KOCH, 1991; 2003; 2004):

a) De conteúdo proposicional:

a.1) Marcadores de relação espaço-temporais.

a.2.) Indicadores de relação lógico semântica de condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/contraste, disjunção. Esses operadores do discurso relacionam orações do mesmo enunciado, portanto fazem parte do mesmo ato de fala.

b) Enunciativos ou discursivo-argumentativos. Estes introduzem orientações argumentativas relacionando os enunciados, correspondentes a atos de fala distintos, dentro do texto. O primeiro enunciado é tomado como tema do segundo que é iniciado pelo operador (KOCH, 1991, 2003; 2004).

Nos articuladores textuais discursivo-argumentativos não se relacionam de maneira lógica o conteúdo de duas orações para se formar um enunciado.

(...) mas produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema. Prova que se trata de enunciados diferentes, resultantes cada um de um ato de fala particular, é que eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos ou até proferidos por autores diferentes. Assim, tais encadeamentos podem ocorrer

entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto(...) (KOCH, 1991, p. 65).

Por isso, os conectores responsáveis por esses encadeamentos são chamados de encadeadores do discurso e são responsáveis pela orientação argumentativa do texto. Há vários tipos de orientações das quais citamos, de acordo com Koch (1991), apenas algumas:

- ✓ Relação de conjunção;
- ✓ Relação de disjunção argumentativa;
- ✓ Relação de contração;
- ✓ Relação de explicação ou justificativa;
- ✓ Relação de comprovação;
- ✓ Relação de conclusão;
- ✓ Relação de comparação;
- ✓ Relação de generalização/extensão;
- ✓ Relação de especificação/exemplificação;
- ✓ Relação de contraste;
- ✓ Relação de correção/redefinição.

O *mas* é classificado em Koch (1991) como um operador argumentativo de contração. Moura Neves (2000), contudo, ao discorrer sobre o valor semântico do *mas*, explica que esse encadeador pode ter vários sentidos. Entre eles, tal operador introduz um enunciado mudando o foco da conversação anterior. Essa mudança vem indicada por elementos lexicais, ou pela modalidade interrogativa ou exclamativa do enunciado.

c) Meta-enunciativos são aqueles que comentam a própria enunciação (KOCH, 2003)

Os enunciados podem ser encadeados também, por justaposição com articuladores explícitos (partículas seqüenciadoras, Koch, 1991), mas que não se constituam como conectores propriamente ditos, ou sem articuladores explícitos.

Para nós a justaposição é um tipo de encadeamento tão válido quanto os outros já citados, contudo como analisaremos textos dissertativo-argumentativos, nos quais os encadeamentos devem perseguir a máxima clareza e objetividade, observaremos se a implicitude do conector ou o uso de um outro elemento lingüístico que não seja um conector propriamente dito perturbou a coerência textual.

Após termos levantado toda a teoria que embasará nossa pesquisa, passaremos a descrição da metodologia.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. Metodologia de investigação.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a prática docente assumida no processo ensino-aprendizagem de produção de textos concebida numa perspectiva interacionista (dentro de seu contexto social de produção, no caso a sala de aula) para a construção de textos coerentes no Ensino Médio. Para alcançarmos tanto esse objetivo geral quanto os específicos nos valem da Lingüística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 1996) com viés interpretativista; por isso, a natureza da pesquisa tem caráter qualitativo-interpretativo (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2004) e os métodos são os da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005).

Justificamos a escolha pela LA com viés interpretativista em Moita Lopes (1996). Segundo esse autor a LA tem cinco características claras, para nós bem marcadas em nossa pesquisa, como mostramos a seguir:

- I. A LA quer resolver problemas de uso da linguagem dentro de um contexto social que pode ser escolar ou não;

Percebemos, ao longo de nossa vida profissional, problemas no ensino da produção textual escrita de várias ordens (falta de envolvimento do aluno no processo de produção de texto; textos produzidos apenas para a obtenção de notas, textos produzidos sem a preocupação de realizar a interação, problemas na organização superficial do texto, entre outros) tanto na organização de momentos de produção textual escrita como em seus resultados (os textos escritos). É claro que, desejamos analisar tais problemas nas situações de produção de sala de aula, mas não para a sala de aula (GERALDI, 1997b), ou seja, amparados por uma concepção interacionista de ensino e pesquisa. Se não fosse assim, nos ocupáramos da língua e da linguagem de forma artificial.

- II. A LA observa a linguagem em seu momento da interação lingüística escrita ou oral;

Nossa pesquisa baseia-se na análise de uma atividade pedagógica de produção textual e de suas produções textuais, resultantes da interação verbal ocorrida num contexto social marcado (a escola), na 2ª série do Ensino Médio. Não é nosso intuito criar em laboratório situações ideais de uso da linguagem, mas analisar a interação verbal escrita em seus momentos de uso através do Interacionismo e da Lingüística Textual.

III. Ela busca outras disciplinas ou ciências para poder solucionar esses problemas de uso da linguagem;

Para analisarmos o processo levando-se em conta as várias interações orais e/ou escritas em seu decorrer, buscamos no Interacionismo o suporte teórico que validou nossas análises. Já para estudar a coerência dos textos resultantes, além do Interacionismo, valemos da Lingüística Textual, ciência que hoje não observa apenas a superfície do texto, mas tudo que o gera.

IV. Além de se servir de outras ciências para encontrar soluções para os problemas de uso da linguagem, a LA pode formular teorias próprias, ou contribuir para a melhoria das teorias dessas outras ciências;

O nosso objetivo principal é, refletindo sobre essa prática pedagógica de leitura e produção na escola, contribuir com discussões que visam ao desenvolvimento de práticas ancoradas no sócio-interacionismo e no interacionismo, pois pensamos que a pesquisa deve servir para, compreender os problemas alvo do trabalho, apontar caminhos para a solução de tais problemas e talvez, durante o percurso, aperfeiçoar também as teorias.

V. Os métodos de investigação da LA podem ser positivistas e/ou interpretativistas. Positivista quando puder medir estatisticamente seus resultados, interpretativista quando for mais subjetiva e geradora de novas descobertas.

Como não intentamos quantificar quaisquer ocorrências aqui, e sim interpretar situações de interação verbal e seus produtos (textos escritos) na escola, o método investigativo será interpretativista, pois nossa investigação centrar-se-á no processo, mesmo quando analisar as produções que resultaram do processo, já que o estudo dos textos levará em conta todo o contexto que os produziu. E devemos ainda levar em conta que a LA de cunho interpretativista além de ser reveladora “de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista” é também “um método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Em resumo, a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Ao usar a LA como metodologia de pesquisa é coerente usarmos como suporte metodológico a pesquisa qualitativo-interpretativa, pelas características desta apresentadas abaixo de acordo com Triviños (1987) e Flick (2004) se coadunarem com a LA.

- a) O ambiente natural é a fonte dos dados da pesquisa qualitativa e o pesquisador é seu instrumento-chave. Investiga-se o contexto do objeto em toda a sua complexidade, com todas as influências que pode sofrer, ou melhor “Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário” (FLICK, 2004, p. 21). E o pesquisador é importante porque não esquece todo esse processo de constituição do real social, além de, juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa, também fazer parte desse processo e sua subjetividade ser extremamente importante.
A pesquisa qualitativo-interpretativa parte do fenômeno social concreto. É o que ocorre em nossa pesquisa, pois partimos do fenômeno social da interação verbal na escola e não de algo criado artificialmente.
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva, porque descreve não só a aparência, mas também a essência do fenômeno. No entanto, além da descrição busca saber o porquê do fenômeno, qual sua origem, e quais as suas conseqüências para a vida humana. Trata-se da busca pela explicação do objeto em estudo e não pela confirmação de alguma teoria. “A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido(...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas” (FLICK, 2004, p. 21).
- c) A pesquisa qualitativo-interpretativa preocupa-se com o processo e não só com o resultado deste. Quer descobrir a estrutura íntima do fenômeno.
- d) A análise dos dados nesse tipo de pesquisa não é feita pelo levantamento e perseguição de uma hipótese. Parte-se do fenômeno, de seu contexto e se busca teorias para analisar tal fenômeno, o que casa muito bem com a metodologia da LA. Trata-se de um método mais indutivo que dedutivo. “Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).
- e) A preocupação central de uma pesquisa qualitativo-interpretativa é a busca pelos significados, mais que isso, busca-se...

as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

É o que desejamos aqui, entender os significados escondidos no processo de produção textual numa sala de aula de Ensino Médio, dentro do qual o texto final está e não é apenas seu produto. Tal busca de significados ou compreensão, para nós, é mais que pura verificação de etapas da produção de texto na escola com função social e não para a escola (GERALDI, 1997b), é a busca da melhoria do ensino-aprendizagem de LM.

Marcuschi (1999), afirma que a pesquisa qualitativa vem tomando o espaço da quantitativa, embora desta ainda persistam muitas posturas, nas Ciências Sociais. Ao fazer tal explanação, ele nos mostra as diretrizes da pesquisa qualitativa, que corrobora o que entendemos por pesquisa qualitativo-interpretativa e porque a escolhemos para realizar nosso trabalho. Há uma reconstrução dos métodos que vai...

(...) da quantidade para a qualidade; da forma para a função; da unidade analítica para o indivíduo; do experimento controlado para a observação de dados autênticos; da significação imanente para a contextualização. Os dados que eram tidos como naturais e infensos à subjetividade do observador, já são vistos hoje como produzidos pelo *ponto de vista* e pelo interesse investigativo, sem que isto signifique algo de pernicioso para a investigação. Grosso modo, podemos dizer que o modelo que conduziu as ciências para um isolamento competitivo, chega hoje ao seu esgotamento em favor do entrosamento na multidisciplinaridade (MARCUSCHI, 1999, p. 24).

Depois de justificarmos a escolha da metodologia suporte desse trabalho, é necessário fundamentar os métodos de construção do *corpus* da pesquisa e de sua análise e para tanto nos serviremos da pesquisa-ação. Esta foi escolhida por nós por ser um tipo de pesquisa qualitativo-interpretativa que se coaduna com a LA como veremos a seguir.

A pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma pesquisa que prevê a mudança de uma realidade, na qual estão envolvidos não só os sujeitos pesquisados, mas também o pesquisador. Ela visa não só conhecer, mas intervir na realidade que pesquisa (FRANCO, 2005).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação envolve os pesquisados e o pesquisador. Este deixa de ser imparcial, aliás, a sua opinião torna-se muito importante para a constituição dos resultados na pesquisa-ação. Ela parte sempre da prática para melhorar a própria prática,

porém não é “aleatória”, pelo contrário, a teoria é importante para “compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados” (TRIPP, 2005).

São características da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005):

- Ser inovadora;
- Ser realizada regularmente, para melhorar algum aspecto da prática;
- Deve estar entre a prática rotineira e o conhecimento científico. Tem-se uma ação estratégica contraposta a uma ação imediata, resultado de rotina ou hábito;
- Ser participativa, por envolver todos os que de algum modo estão envolvidos nela;
- Ser mais intervencionista que experimental, por acontecer em cenários sociais reais, não constituídos artificialmente;
- Sempre partir de um problema;
- Ser deliberativa, ou seja, constituir-se numa ação para resolver um problema;
- Ser documentada através de registros das informações das práticas rotineiras;
- Desejar compreender o problema para melhorar a situação;
- O contexto, os processos e os resultados da prática rotineira limitam-se aos do prático envolvido;
- Ser disseminada por meio de rede, ensino e por publicações (mesmo que menos por estas últimas).

2.2. Contextos de pesquisa.

A partir de agora descrevemos quais os instrumentos utilizados para a construção do *corpus* da pesquisa. A nosso ver estão de acordo com toda a teoria e metodologia adotada, por levarem em conta o contexto da interação verbal, os pesquisados e o pesquisador.

2.2.1 A escola: o contexto social.

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Andirá, Norte do Paraná, num colégio estadual de Ensino Básico que oferta de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) ao 3º ano do Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos, EJA. É um colégio situado na região central tradicionalmente conhecido como a melhor instituição educacional pública do município nas séries as quais oferta. Durante a maior parte de sua história ofertou apenas de 5ª a 8ª séries e, há apenas cinco anos, teve implantado o Ensino Médio. Seus

alunos, provenientes das classes baixa e média, na sua grande maioria, provêm do centro e de mais duas vilas periféricas. No entanto, por estar localizado numa cidade pequena, recebe estudantes, em menor número, de regiões urbanas e rurais do município.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico – PPP – essa instituição adota uma proposta de ensino voltada para a construção do saber pelo aprendiz, sendo este de qualquer raça, classe social ou sexo, através da interação entre todos os envolvidos, o conhecimento sistematizado e acumulado pela sociedade, as várias culturas presentes na comunidade e os valores morais e éticos que existem em qualquer sociedade, desde uma célula social menor (família) até a maior.

(...) tem por filosofia em consonância com a LDB a formação básica do cidadão mediante cultura igualitária. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Tem por objetivo a interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos, possibilitando assim a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno.

A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum. A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola (Projeto Político Pedagógico, 2006, p. 22).

No entanto, apesar do que propõe seu PPP, possui uma postura tradicionalista, pois nas salas de aula, na maior parte do tempo, os alunos sentam-se em fileiras e mais ouvem que falam, questionam ou interagem, e depois reproduzem a fala do professor e/ou do material usado por ele em provas e testes. Existe uma tentativa de se unir toda a comunidade escolar para a construção de uma educação voltada para todos, mas percebemos prevalecer o modelo educacional tradicional, sistema de ensino no qual, aqueles que não são profissionais da educação, mas pais e comunidade, apenas fazem visitas esporádicas e marcadas à escola. Há, sim, convites para que participem de reuniões para decisões sobre o andamento escolar. No entanto, somente uma pequena parcela comparece.

É, portanto, esse o local escolhido para a realização da pesquisa, pois: 1º somos professoras de educação básica lá durante quase todo o período em que somos professoras do estado, mais de 12 anos; 2º é uma instituição que recebe alunos de todas as regiões do

município, portanto trabalharemos com um universo representativo de quase todas as localidades de uma cidade; e 3º porque sua proposta pedagógica interacionista contrasta com sua realidade tradicionalista e isso nos dá um panorama interessante, no qual teoria e prática não se coadunam.

2.2.2 A turma: sujeitos de um contexto social específico.

Apenas uma turma foi escolhida para a realização da pesquisa. No momento da realização da atividade de produção de texto, os alunos freqüentavam a 2ª série B do Ensino Médio matutino. A turma escolhida era composta por um número equilibrado de rapazes e moças. A grande maioria tinha a idade condizente com a série, 16 anos. Contudo, alguns alunos, em consequência de reprovos, desistências consecutivas ou afastamento por algum tempo dos bancos escolares tinham entre 18 e 22 anos.

A heterogeneidade da sala também era marcada pelo que faziam os alunos no período contrário às aulas. Alguns já trabalhavam em lugares como: lanchonete, salão de beleza, escritório de contabilidade (um menino como cobrador, uma menina nos serviços internos), sítio da família, como babá, empregada doméstica, assessor técnico de computadores numa firma da cidade, um aluno era dono de um *site* responsável por fotografar e divulgar eventos sociais e havia também uma moça casada e com filho de 6 anos, que, no horário contrário aos estudos, precisava cuidar de sua casa e de seu filho. Em contrapartida, os outros alunos, em suas horas vagas, estudavam para as provas, faziam cursos de inglês, espanhol, informática, treinavam algum esporte e/ou tinham aulas de música, acessavam a Internet, passeavam com os amigos, ouviam música e/ou assistiam a programas na tevê. Uns possuíam mais de uma tevê, um aparelho de DVD ou vídeo, computador com internet, moravam numa casa confortável em bairros seguros. Outros, por sua vez, não tinham tantos aparelhos eletrônicos e moravam em bairros violentos.

Além das diferenças econômicas, culturais, sociais e raciais, havia também a diferença lingüística. Os alunos que já trabalhavam, com exceção do dono do *site*, do assessor técnico de informática e do cobrador⁶, apresentavam mais problemas no uso e compreensão do padrão formal da língua que os outros. Tais discordâncias lingüísticas eram percebidas pelo restante

⁶ É interessante observar que a aluna que trabalhava nos serviços internos de um escritório, portanto com mais contato com a escrita padrão formal, apresentava mais problemas de uso e compreensão do padrão formal da língua que o aluno cobrador. No entanto, precisamos informar que esta aluna já havia evadido várias vezes e reclamava muito por não conseguir, muitas vezes, acompanhar as aulas.

da turma o que causava incômodo e às vezes desavenças. Podemos dizer que a divisão espacial dos alunos na sala de aula condizia com essas discordâncias.

Essa heterogeneidade lingüística e sua implicação na interação em sala nos levaram a escolher tal turma para a pesquisa e a procurar soluções para que se desfizessem essas barreiras e ao mesmo tempo melhorassem o processo de ensino-aprendizagem de LM. Além disso, as diferenças culturais, sociais, econômicas e raciais da sala constituíam um motivo para o desenvolvimento da atividade pedagógica de produção textual oral e escrita com o tema “racismo”.

Essa diferença entre as pessoas que conviviam e interagiam na mesma sala foi um dos fatores que nos levou a escolha de tal turma, pois implicaria um número maior de perspectivas distintas enriquecedoras das discussões sobre o assunto “racismo”.

Outro fator importante decisivo na escolha de uma turma do Ensino Médio foi a existência de poucas pesquisas sobre produção do texto nesse nível de ensino, já que a grande maioria dessas opta por realizar estudos nos ciclos do Ensino Fundamental ou no Ensino Superior. Outro ponto relevante é a marcação nos PCNs de Ensino Médio de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999) desse nível de ensino ser um aprofundamento do que já fora estudado no Ensino Fundamental. E, no entanto, não podemos fazer o aluno investigar a fundo conhecimentos que ele não aprendeu, ou que ainda são deficitários para sua idade/série.

É importante ainda levar em conta quais as características do educador planejador da oficina, já que é ele o primeiro interlocutor do texto do aluno além de ser o mediador da atividade pedagógica aqui analisada. É para ele que olharemos a seguir.

2.2.3 A professora: a mediadora da interação lingüística no contexto social específico.

Nós resolvemos abrir esta subseção, porque não só pesquisamos uma situação de ensino como também participamos dela e não participamos apenas para a pesquisa, mas é essa a nossa própria realidade de trabalho, somos o professor aqui pesquisado. Não levar em conta o nosso envolvimento, não só como pesquisador, mas também como pesquisado, é deixar de lado informações importantes para a interpretação dos fatos e resultados, pois, além de realizarmos uma pesquisa-ação, caracterizada em princípio pela participação da professora e pesquisadora, orientamo-nos pela pesquisa qualitativa, já que, segundo Triviños (1987), numa pesquisa qualitativa, é preciso...

“(...) descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas pode-se chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

É a partir dessas considerações que nos voltamos para nós mesmos, que nos olhamos para verificar quem é esse profissional pesquisado e pesquisador.

Sempre estudamos em colégios públicos de linha tradicionalista, por isso aprendemos desde cedo que escola é um lugar onde o conhecimento está pronto, é do domínio do professor e a ele cabe repassar tal conhecimento e verificar, através de provas e textos, orais e/ou escritos, se os alunos o assimilaram.

A nossa formação profissional não foi diferente. Graduamo-nos em uma faculdade pública de uma cidade pequena do norte do Paraná, também nos moldes tradicionais de educação. Enquanto nos habilitávamos, já exercíamos a profissão. Durante a graduação não participamos de qualquer tipo de pesquisa formal, portanto não tivemos contato com formas sistemáticas de pesquisar. Nossa curiosidade, quanto aos problemas encontrados em sala de aula, sempre foi sanada com pesquisas realizadas intuitivamente.

Entretanto, no decorrer de nossa carreira, participamos de vários cursos de curta, média e longa duração os quais nos alertavam para novas maneiras de ensinar, lemos publicações sobre maneiras interacionistas de ensinar LM e tentamos mudar uma prática extremamente tradicional. Mais recentemente, entramos em contato com esse programa de pós-graduação, o qual nos colocou em contato com formas interacionistas de pensar o ensino de LM e como realizar pesquisa formal na área.

O trabalho de produção textual, gerador do *corpus* de nossa pesquisa, no entanto, foi realizado por nós em um momento no qual começávamos a entrar em contato com novas perspectivas de ensino de LM de forma não intuitiva, e sim organizada. Não se trata de afirmar, entretanto, que sempre fomos profissionais modistas, os quais fazem em sala de aula experiências desorganizadas e inconseqüentes. Não, fomos e somos educadoras que percebem o quanto o ensino de LM está aquém da eficiência da qual a sociedade precisa para tornar-se mais justa.

É necessário, ainda deixar claro como foi realizada, por nós, a mediação da atividade pedagógica de produção textual. Nós fizemos a proposta do trabalho ao levarmos para a sala de aula os textos sobre o caso Grafite/Desábato e iniciarmos as discussões. Os alunos aceitaram a proposta ao iniciarmos os debates e escolhermos os interlocutores, o local de veiculação do texto e a macroestrutura textual. No que diz respeito a esta última condição, o

trabalho pedagógico se resumiu a mostrar no editorial e nos artigos como os autores apresentaram e defenderam seus pontos-de-vista. Além disso, relembramos aos alunos que, em outros momentos, já haviam produzido textos que emitiam e defendiam opiniões.

A escrita da primeira versão do texto foi realizada sem a mediação do professor. Após terem sido entregues, os textos foram lidos pelo professor e foram feitas anotações no próprio texto sobre como as idéias foram organizadas e quais os problemas de escrita que comprometiam a compreensão do mesmo. A reescrita foi feita em sala com a mediação do professor. Assim, as anotações foram complementadas pelas reflexões feitas pelo professor e pelo aluno sobre como melhorar seu uso.

2.2.4 As leituras: condição prévia para a produção textual escrita.

Como dentro de um trabalho de produção textual numa perspectiva interacionista a leitura faz parte do processo de produção, temos de citar os textos lidos previamente. Informamos também que os textos levados para a leitura foram escolhidos porque traziam diferentes opiniões sobre o assunto e eram macroestruturas textuais diferentes. Isso porque pretendíamos que os alunos construíssem suas próprias opiniões e que tivessem contatos com variadas macroestruturas.

Os alunos leram os seguintes textos jornalísticos (artigos e reportagens), do jornal Folha de S. Paulo dos dias 15 e 16 de abril de 2005, que falavam sobre a polêmica prisão de um jogador argentino. Os textos usados foram: “Argentino preso em campo diz que é tratado como delinqüente” (reportagem, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno de Esportes); “Argentinos lamentam vítima de exagero” (reportagem, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno de Esportes); “Juristas divergem sobre acusação de injúria” (reportagem, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno de Esportes); “Até hoje, ofensas raciais no Brasil ficaram no campo” (reportagem, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno de Esportes); “Ofensa e racismo” (artigo de opinião, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno de Esportes); “Racismo é racismo” (artigo de opinião, *Folha de S. Paulo*, 16 de abril de 2005, caderno “A”) e “Racismo em campo” (editorial, *Folha de S. Paulo*, 15 de abril de 2005, caderno “A”)⁷. Sendo que os primeiros foram apenas lidos e os alunos receberam uma cópia dos três últimos.

⁷ Todos os textos foram retirados da *Folha de S. Paulo on line*, por isso não há número das páginas. Os endereços encontram-se nos anexos, juntamente com os textos.

2.2.5 O trabalho com produção textual: momento de interação entre os sujeitos.

A seqüência didática foi um momento de interação escrita que rendeu documentos construtores de nosso *corpus* de pesquisa. O tema escolhido para o trabalho de leitura e produção textual foi “racismo”.

A descrição completa da oficina está no próximo capítulo, junto a apresentação das análises realizadas sobre elas

2.3 As produções de texto: o foco de análise.

Resultaram da atividade pedagógica de produção textual vinte e três textos. Esse trabalho, mais que propor temas de produção, envolveu os alunos e construiu, ou pelo menos tentou construir, uma necessidade de escrita, como em qualquer situação social de produção.

Foram escolhidos seis textos aleatoriamente.

No capítulo seguinte apresentamos as análises, seguindo metodologia e teoria aqui escolhidas e já descritas, tanto da atividade quanto das produções resultantes. Para isso observamos se os textos apresentam coerência, usando a Linguística Textual, e contrapomos tais produções com a situação de produção.

CAPÍTULO 3 – TEÓRICO-PRÁTICO

3. Atividades pedagógicas de produção textual: a importância do processo, um relato.

Como professoras de LM na rede pública há quase quatorze anos, e por três anos, também na rede privada, sempre nos interessou a forma como a produção textual é feita na escola e por que textos escolares eram tão distantes de textos produzidos fora dela. A interação entre os sujeitos que se comunicam existente em textos escritos obtidos fora das salas de aula, não existia em textos escolares. Percebíamos somente um cumprimento de papéis e tarefas nas atividades de produção escrita: o professor era o responsável pela elaboração e condução das atividades que exigiam escrita; o aluno realizaria a escrita como uma tarefa escolar e receberia uma nota.

Essas atividades realizadas pelo professor e pelo aluno não tinham a escrita como forma de participar da comunicação verbal humana num contexto interativo complexo, como ocorre fora da escola (CAMPS, 2006). Uma opção era organizar atividades de produção textual que privilegiassem situações de comunicação real e constituíssem textos e não redações (atividades escolares) (GERALDI, 1997b).

Motivadas por tal questionamento, resolvemos analisar, criticamente, uma atividade de produção textual, conseqüentemente de leitura e seis produções resultantes desta atividade sugerida por nós e planejada junto com os alunos da turma escolhida. As diretrizes das análises são as teorias compiladas e discutidas no capítulo teórico, para verificar a relação entre atividade pedagógica de produção de texto interacionista e texto (in) coerente.

3.1. O processo: os sujeitos constroem seus conhecimentos.

Para a seqüência didática, o assunto escolhido foi o racismo, porque, primeiro, os alunos, freqüentemente, faziam comentários racistas e tomavam-nos como simples “brincadeiras” comuns e sem maldade. E, segundo, justamente nesta época, um episódio ocorrido durante um jogo de futebol entre o Quilmes, clube de futebol argentino, e o São Paulo Futebol Clube do Brasil pela Copa “Libertadores da América” o zagueiro argentino Leandro Desábato ofendeu com palavras racistas o atacante brasileiro Edinaldo Libâneo, conhecido como “Grafite”. A discussão em campo tornou-se problema da justiça quando o atleta brasileiro denunciou o agressor o qual foi preso logo após o jogo.

No dia seguinte, toda a mídia relatava e opinava sobre o fato. Muitas pessoas as quais relatavam e opinavam sobre a agressão acreditavam que se tratavam apenas de discussões normais de um jogo de futebol. Outros defendiam o direito a não discriminação racial em qualquer lugar e situação, mesmo que inconscientemente, ou sob a alegação de poder acontecer em certos lugares onde a passionalidade aflora. Vimos, então, a oportunidade de construir uma seqüência didática de produção de texto.

A proposta partiu do professor (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995; BENITES, 1998; PAZINI, 1998; CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006) e o planejamento didático foi assim organizado:

- a) Escolha do tema: Racismo
- b) Série: 2º ano do ensino médio
- c) Duração aproximada: um mês
- d) Materiais que foram utilizados: artigos de opinião, reportagens (*Folha de S. Paulo* dos dias 15 e 16 de abril de 2005), cadernos, lápis, caneta, borracha, cartolina, etc.
- e) Etapas da oficina:
 - Perguntas sobre o caso Grafite/Desábato;
 - Leitura e escuta dos textos retirados do jornal *Folha de S. Paulo*;
 - Relato de situações racistas vividas ou presenciadas pelos participantes do projeto;
 - Discussões em sala que pudessem levar em conta não só os textos dados para leitura e escuta, mas também os outros textos, orais ou escritos, formais ou informais, enfim todo conhecimento dos participantes sobre o assunto;
 - Formulação, depois das discussões com os alunos, de uma proposta de produção escrita como forma de continuar a interação, entretanto em outro tempo e espaço, que não o da sala de aula. Construção das condições de produção juntamente com os alunos e planejamento da escrita pelos alunos;
 - Produção escrita;
 - Reescrita como forma de melhorar a escrita e assim a capacidade comunicativa (objetivo do ensino-aprendizagem de LM) com a ajuda do professor e de outros alunos;
- f) Atividades nascidas das discussões em sala:
 - Pesquisa feita entre os outros alunos do colégio com as seguintes perguntas: “Você se considera racista?” e “Você considera o povo brasileiro racista?”
 - Formulação de gráficos de representação da pesquisa;

- Essa pesquisa gerou a preocupação com a linguagem oral formal para entrar nas salas, explicar o porquê das perguntas e realizar a entrevista.
- O veículo de publicação requereu a escolha de um único texto para conseguirmos realizar a interação;
- Proposta de exercícios para reflexão sobre o uso da língua.

Levamos para a sala de aula textos de opinião (diferentes opiniões) e jornalísticos (artigos e reportagens), citados no capítulo II.

Os quatro primeiros textos foram lidos por nós para toda a sala, pois se tratavam de reportagens sobre os envolvidos no ocorrido ou sobre situações parecidas. Já os textos de opinião, principalmente os do caderno “A” da *Folha*, apresentavam idéias num vocabulário e organização sintática menos comuns aos conhecidos pelos alunos, portanto precisavam de mais tempo para a compreensão do tema defendido e seus argumentos, por isso cada aluno tinha uma cópia em mãos para leitura.

O trabalho com a leitura foi feito da seguinte forma:

a) Antes da leitura iniciamos uma discussão sobre o assunto que estava bastante presente na mídia com algumas perguntas como: Vocês estão sabendo da polêmica prisão do jogador argentino durante um jogo pela copa “Libertadores da América”? O que vocês acharam disso? Tais perguntas foram o bastante para desencadear toda a discussão.

b) Após a discussão lemos as reportagens sobre o assunto, citadas anteriormente, e entregamos para leitura os artigos de opinião e o editorial. O objetivo dessas leituras (SOLÉ, 1998), ou, os sentidos buscados (DASCAL, 1992) era conhecer mais detalhes sobre a agressão, obter informações técnicas sobre as leis contra o racismo e entrar em contato com opiniões diversas sobre o assunto e, assim, conversar com essas opiniões durante as produções.

c) Após terem ouvido e lido os textos, novamente discutimos, mas agora as opiniões encontradas nos textos em confronto com as nossas.

d) Durante essas discussões houve leituras de cenas vistas pela tevê, músicas ouvidas pelo rádio, comentários de pessoas próximas e várias outras situações.

Durante duas aulas falamos o que pensávamos sobre o preconceito racial em nossa sociedade mais próxima, nossa cidade, e mais distante, o mundo. Houve momentos nos quais a discussão tornava-se bastante acalorada, principalmente quando os alunos negros contavam as situações racistas pelas quais haviam passado: eram parados por policiais quando saíam à noite sem nenhuma razão, enquanto os garotos brancos não; eram insultados por serem negros

em discussões ou escutavam piadinhas racistas durante jogos, festas, brincadeiras, etc. Apesar disso, algumas opiniões, e isso entre negros e brancos, estavam bem claras e mostravam que “brincadeiras” envolvendo a cor da pele eram normais, principalmente se aconteciam em momentos de descontração, como era o caso das aulas de Educação Física. Outros achavam que qualquer tipo de preconceito e em qualquer situação era ruim, mas assumiam-se como tendo preconceitos, mesmo inconscientemente.

Sugerimos, depois das leituras e das discussões, que tentássemos fazer com que os outros alunos do colégio também pensassem sobre o assunto, já que ouvíamos “brincadeiras” racistas em todo o colégio e não só na sala de aula. Sugerimos que isso fosse feito através da produção de um texto. Tal sugestão foi rapidamente aceita pela maioria da sala já que se tornou uma necessidade levar a discussão adiante, devido o envolvimento desses alunos com o assunto.

Perguntamos qual seria a melhor estrutura textual para o que pretendíamos e decidimos (nós: professores e alunos) que produziríamos textos dissertativo-argumentativos, pois o objetivo do nosso texto não era informar, mas: fazer com que os outros alunos do colégio também comesçassem a pensar sobre o assunto; produzir mais discussões fora da nossa sala; e como se tratava de um texto opinativo, tentar convencer o leitor do nosso ponto de vista por meio de nossos argumentos. Para ampliarmos o número de pessoas pensando e discutindo sobre o tema, na escola, o local de veiculação dos nossos textos teria de ser ideal para isso, portanto escolhemos o mural que fica no pátio do colégio, no qual são expostos trabalhos, pesquisas, propagandas de eventos da escola ou de fora dela, avisos e todo tipo de material escrito produzido na escola ou fora dela de interesse dos alunos.

No entanto, sabíamos que quando eram expostos muitos textos de uma única vez nesse mural as pessoas que por ali circulavam não os liam. Resolvemos, assim, que obteríamos mais sucesso se expuséssemos apenas um texto com letras maiores, em cartolina. Para escolhermos entre os vários textos produzidos sobre racismo faríamos a leitura em voz alta de todos, elegeríamos aquele o qual servisse melhor a nossos propósitos (provocar mais discussões e reflexões sobre o assunto e convencer o outro de acordo com nossa opinião), com um ponto de vista claro, argumentos convincentes e bem estruturados. Para produzirem os textos, os alunos usariam como modelos os textos de opinião lidos durante as discussões ou outros também classificados como de opinião já lidos ou produzidos por eles. Criamos, então, uma atividade final comum e concreta (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995; PAZINI, 1998; PCNs, BRASIL, 1998; SERAFINI, 2003; ZANINI, 2003; CAMPS, 2006; FORT & RIBAS, 2006).

Também discutimos sobre o tipo de linguagem a ser usado no texto. Analisamos a linguagem dos textos da *Folha de S. Paulo*, mais atentamente os textos de opinião (artigos e editorial), já que era essa a estrutura textual escolhida para nossas produções. Chegamos à conclusão que para atingirmos nosso objetivo, provocar a discussão sobre o assunto fora da nossa sala e convencer o outro, era imprescindível o texto ser claro e objetivo, por isso optamos por usar uma linguagem mais formal eliminando gírias e expressões usadas apenas na fala. Os alunos produziram seus textos em casa seguindo as orientações combinadas em sala. O enunciado de orientação para a produção do texto foi o seguinte:

Produzam um texto de opinião sobre o racismo em nossa sociedade. Usem textos de opinião já lidos e produzidos em sala como modelo. Será um texto dirigido para os alunos do colégio lerem e pensarem também sobre o assunto e ficará exposto no mural do pátio. Durante a escrita e reescritas do texto pensem sobre:

- a) Quem lerá o texto.
- b) Por que você está escrevendo.
- c) Em que lugar este texto será dado para a leitura.
- d) Qual o tipo de linguagem mais adequada para alcançar seus objetivos tendo em vista quem lerá o texto e qual o tipo de texto escolhido.
- e) Observe se a organização do texto está bem clara observando: pontuação, concordância, ortografia, repetição de idéias, regras da norma escolhida etc.

Tais orientações serviam para a organização das condições de produção já construídas por todos nós durante as discussões. Os alunos recorreriam a elas durante a produção escrita. Os textos foram produzidos em casa. Tiveram uma semana para entregar os textos. Toda orientação escrita e oral construída durante nossas interações em sala, constituiu-se o momento de planejamento do texto, já a textualização foi feita em casa, pois assim, os alunos achavam que teriam mais tempo e o texto seria melhor. Combinamos que a entrega seria feita na semana seguinte.

Os textos foram lidos por nós e foram feitas anotações neles próprios. Anotações essas que tinham o intuito de ajudar na resolução dos problemas da organização na superfície textual de acordo com o que pretendiam (intenções) dentro das condições de produção anteriormente planejadas.

O momento de revisão da escrita foi proposto aos alunos como o responsável pela reflexão sobre o uso adequado da língua de acordo com sua situação de uso daquele momento, para melhorar a competência comunicativa dos alunos, conforme deve ser feito o trabalho com o ensino-aprendizagem de LM. A reescrita foi feita em sala. Os alunos, em posse do texto, discutiam com o professor e/ou com colegas as anotações feitas no texto para

apreendê-las, refutá-las, acrescentar outras mudanças e assim melhorar o uso por meio da reflexão em grupo. Alguns alunos não participaram tão efetivamente desse trabalho, o que tornou as suas reescritas apenas uma correção da gramática do texto.

Quando entregaram a segunda versão, todos leram seus textos e organizamos uma votação para a escolha de uma única produção. Essa escolha gerou mais discussões, naquele momento, não só sobre o assunto, mas também sobre o tipo de linguagem, a estrutura textual e a argumentação. Após a escolha (o texto VI aqui transcrito), o autor copiou-o numa cartolina e expusemos o texto no local escolhido.

Após uma semana de exposição do texto no mural, os alunos visitaram todas as salas do período da manhã, da tarde e da noite e fizeram uma pesquisa com duas perguntas: “Você se considera racista?” e “Você considera o povo brasileiro racista?”. Transformamos as respostas em dados transpostos em gráficos e também os expusemos no mural do pátio, pois o resultado foi muito interessante e ampliou ainda mais a discussão sobre o assunto: enquanto a maioria se considerou não racista, esta mesma maioria considerou o povo brasileiro racista.

3.2. As produções textuais escritas: apresentação.

Os textos apresentados a seguir têm os parágrafos numerados a fim de facilitar o acompanhamento das análises, as quais são feitas por parágrafos.

TEXTO I

CONTRA O RACISMO E A FAVOR DE UM MUNDO MELHOR

L.

1º O racismo é uma deplorável e inaceitável conduta humana.

2º As pessoas acham que por não termos a mesma cor de pele somos inferiores a elas, que não temos sentimentos e nem educação. Que nós negros teríamos que ser como antes “escravos dos brancos”.

3º No nosso país há várias culturas, raças e não é por isso que uma é inferior a outra, escolheram nosso país para viver porque o povo é hospitaleiro, mas como tudo há exceções.

4º Nos últimos dias aconteceu um fato que mexeu com o país. Um jogador brasileiro sofreu ofensas racistas por um argentino. Foi chamado de “macaco”, “negro de merda” e outros.

5º Racismo é um fato que mexe com todos e a todo momento. Sofremos racismos em escolas, ruas, lojas e outros lugares que costumamos ir.

6º No Brasil se tornou tão comum o racismo que nem a lei se usa, ficou tão normal que até apelidos temos, as pessoas arrumam apelidos e acham que não magoa, mas a verdade é que magoa e muito.

7º Racismo é um preconceito que não deveria existir pois por dentro temos sentimentos como todos, e quando morrermos vamos para o mesmo

lugar que todos, sofremos, sorrimos, contamos, choramos, corremos, andamos como qualquer outro.

8º Mas não há preconceito só com cor de pele, mas há também, com deficientes, velhos, pobres.

9º Como tem lei para o racismo e só lembramos disso por causa do acontecido com o jogador, deveríamos agora nos defender para acabar com essa covardia de julgar os outros pela cor da pele, botar a boca no mundo e fazer com que tenhamos mais respeito, e oportunidade na vida.

10º Vamos juntos acabar com o racismo. Não vamos mais ser humilhados, pisados como cachorro, como se fôssemos saco de lixo.

11º Vamos combater o racismo com a lei.

TEXTO II

RACISMO

A. F.

1º O racismo é um problema mundial que vem sendo ignorado.

2º É relatado em jornal, revista e TV casos de racismo frequentemente, mas a sociedade ignoram, parece que eles fecham os olhos diante de uma realidade tão cruel que estamos vivendo.

3º Existem leis contra o racismo, mas como o próprio problema elas também são ignoradas.

4º As pessoas que vivem em uma sociedade onde a maioria é branca, vivem situações de racismo todos os dias e em todos os lugares.

5º Essas pessoas sofrem caladas, pois como denunciar um crime que a sociedade diz não existir?

6º Só para vocês terem uma idéia o racismo existe até dentro das próprias famílias. Por exemplo minha cunhada é negra e não combina com minha avó. Quando elas discutem minha avó chama ela de negra fedida e outros xingamentos envolvendo a sua cor.

7º Isso apesar de ser muito feio é comum em muitas famílias brasileiras.

8º Essa situação precisa mudar.

TEXTO III

RACISMO

D.

1º O que falar sobre o racismo? Podemos dizer que o racismo é uma deplorável e inaceitável conduta humana que tem que ser abolida, não só o racismo contra a raça negra, mas contra todas as raças, pois os direitos são iguais para todos.

2º Racismo é crime, e pode dar cadeia se a pessoa ofendida denunciar, mas isso não foi o que aconteceu com o jogador Leandro Desábato, do Quilmes da Argentina ele não pensou antes de ofender o jogador do São Paulo Edinaldo Batista Libâneo o “Grafite”.

3º Grafite se sentiu ofendido e por isso denunciou Desábato que foi preso ao final do jogo, Desábato ficou preso alguns dias pagou fiança e vai esperar o julgamento em liberdade, Desábato foi enquadrado no crime

de injúria pois se fosse enquadrado no crime de racismo não poderia pagar fiança e ser solto, teria que aguardar o julgamento preso.

4º Alguns dizem que isso foi um exagero da parte de Grafite pois isso é algo que acontece quase sempre em campo e deve ficar em campo. Outros dizem que ele está certo e que é um direito dele, mas será que essa foi a melhor atitude a ser tomada? Há também quem diga que Desábato está pagando sozinho por rivalidades de várias gerações de jogadores argentinos e brasileiros, mas acho que essas desavenças em campo deveriam ser julgadas pela Justiça Desportiva, pois foi algo que ocorreu em campo.

TEXTO IV

RACISMO: UM GRANDE PROBLEMA

F.

1º O racismo é um grande problema mundial, só que infelizmente vem sendo ignorado.

2º O racismo é uma grande desigualdade social, e se tornou um problema social.

3º Nem sempre o racismo é claro, geralmente é usado como brincadeiras, mas é como diz o ditado: toda brincadeira tem um fundo de verdade.

4º Há muitos lugares em que acontece o racismo, num jogo de futebol, por exemplo. Vejamos o caso do jogador Grafite, que foi chamado de negro de merda. Mas o problema não é só no Brasil, é no mundo também. Na Espanha, quando o jogador Roberto Carlos pegava a bola, a torcida do outro time imitava o som do macaco.

5º Nos EUA, quando um policial branco prende um negro, eles se revoltam contra o policial.

6º Mas o racismo não pode mais ser ignorado, tem que se combater com uma lei muito severa, que tem que ser executada.

TEXTO V

DIFERENÇAS

M.

1º Infelizmente o racismo existe em nosso país. Podemos percebê-lo de várias formas, como por exemplo, quando há vários candidatos para um emprego, e o branco tem mais habilidade para conseguir a vaga. Encontramos o racismo também em algumas músicas e ditados populares de mau gosto.

2º O problema é que o racismo machuca, ofende e magoa as pessoas.

3º Eu acredito que as pessoas não são iguais. Uma pessoa branca não é igual a uma pessoa negra. Ninguém é igual a ninguém. Diferenças existem sim e daí?

4º É muito hipócrita tentar ignorar as diferenças. Uma pessoa não é menos inteligente porque sua pele é negra. Por isso, as diferenças não são sinônimo de inferioridade.

5º Todas as pessoas merecem ser tratadas com dignidade. Devemos respeitá-las pelo seu caráter, suas idéias e seus atos. Tudo isso definitivamente não tem nada a ver com a cor da pele.

TEXTO VI

A LEI QUE É RACISTA

B.

1º Ainda há uma grande epidemia para ser combatida, o racismo por qualquer ângulo que se analise é constante, injusto e muito mais racista do que pensamos. Está muito mais presente em nossas mentes, na vida doméstica, nos pequenos detalhes de um dia. Que fere, magoa e reprime.

2º A lei é racista, os que se julgam vítimas do racismo são racistas tanto quanto os que o julgam pela sua cor, classe, sexo, religião, etc...Não tem cabimento haver número de cotas nas faculdades para pessoas negras e pardas. É comprovado cientificamente que a cor da pele não muda em nada a capacidade do cérebro, todos devem ter direitos e deveres iguais, tem que melhorar a educação nas escolas, principalmente em regiões pouco evoluídas.

3º O recente e polêmico caso de racismo que presenciamos entre os jogadores Grafite (São Paulo) e Desábato (Quilmes), nos mostra que a lei é falha, racista e espetaculosa.

4º Não sugiro que Desábato mereça aplausos, pelo contrário, merece inúmeras vaias pelo seu ato.

5º Segundo relatos disponíveis, o jogador argentino chamou Grafite de “negro de merda”. Falha em seu caráter, pensa que é melhor e por isso acha que pode julgar ou condenar alguém.

6º E se fosse ao contrário? Se Grafite o tivesse chamado de “branquelo de merda”, por exemplo, será que a justiça iria puni-lo do mesmo jeito que puniu Desábato?

7º A justiça é muito falha. Segundo a mesma, o que aconteceu com o argentino é lei, e a lei deve ser cumprida. Mas essa lei não foi aprovada um dia antes do jogo, por isso deveria estar sendo cumprida desde o dia de sua aprovação.

8º Por que a lei deu tanta ênfase somente neste caso?

9º Assim como muitas pessoas ficaram chocadas com as cenas vistas pela TV, muitas outras poderiam ficar chocadas com outra atitude de ambas as partes, como por exemplo, os dois se abraçando em meio a tantos expectadores e pedindo desculpas.

10º A atitude de Grafite foi boa para o país. Pois com isso, todos ficaram conhecendo um pouco da lei e conscientizou muita gente.

11º Desábato poderia ter ajudado instituições com cestas básicas.

12º Além de agora serem rivais, é possível que jamais sejam amigos. Neste caso a amizade seria muito mais interessante por causa da lei que falhou.

13º A lei não está errada e sim quem diz que a cumpre.

3.2.1. Análise das produções textuais escritas.

Analisaremos os textos acima investigando se tais textos têm os sentidos recuperados facilmente durante a leitura, ou apresentam algum problema de textualidade que prejudica a reconstrução desses sentidos. Para tanto utilizamos os seguintes fatores de coerência

estabelecidos no capítulo teórico: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, coesão textual além daqueles fatores que organizam a macroestrutura textual de textos dissertativo-argumentativos. (GARCIA, 1983; ABREU, 1989; CITELLI, 1994; KOCH, 2000; 2002; 2004; KOCH & TRAVAGLIA, 1998; COSTA VAL, 1999)

A análise crítica da prática docente e seus efeitos nesses textos constituem o segundo passo desta análise.

O objetivo da atividade era interagir com os outros alunos do colégio por meio de textos dissertativo-argumentativos (KOCH, 2000) que fizessem o nosso leitor, os outros alunos do colégio, refletir de forma crítica sobre o racismo em nossa sociedade e convencê-los de algo. Os modelos textuais eram o editorial e os artigos de opinião⁸ veiculados pela *Folha de S. Paulo*, nos dias 15 e 16 de abril de 2005, sobre o caso de racismo em campo a partir de agora denominado caso Grafite/Desábato.

A situacionalidade no texto I vem marcada, no primeiro parágrafo, pela presença do tema racismo e pelo discurso de condenação deste preconceito. Tal fator de coerência é mantido durante todo o texto, com exceção do 8º parágrafo, no qual se acrescentam novos tipos de preconceito sem ter havido nenhuma preparação para isso, além de não haver progressão deste.

8º parágrafo

Não há preconceito só com cor de pele, mas há também, com deficientes, velhos, pobres.

A perspectiva assumida pela autora marca também o contexto sócio-político-cultural (uma situacionalidade com um sentido mais amplo, segundo Koch & Travaglia (1998)), pois atualmente, pelo menos dentro de um discurso condizente com uma sociedade democrática e justa, o preconceito, de qualquer tipo, não deve existir. Fica claro, por isso, de onde ela fala, ou seja, qual sua posição social que transparece em seu discurso.

1º parágrafo

O racismo é uma deplorável e inaceitável conduta humana.

⁸ Textos anexos ao final da dissertação.

A afirmação feita pela aluna para fazer a introdução de seu texto e dar os primeiros traços da situação comunicativa a ele é a reprodução de um trecho de uma das leituras feitas antes da produção (Anexo V). No entanto, não pensamos que seja simples paráfrase reprodutiva (MESERANI, 2002), dado que a aluna usa a reprodução para afirmar seu ponto de vista e iniciar seu texto. Tanto é assim que as discussões nos dois textos tomam rumos diferentes. A autora do texto I constrói um texto superficial, sem progressão, mas que defende a aplicação incondicional da lei. Tostão, autor do texto da *Folha* (Anexo V), defende a não aplicação desta em situações racistas ocorridas dentro dos campos de futebol. Para ele, racismo em campo deve ser resolvido pela Justiça Desportiva. Nesse momento, é de se notar que a intertextualidade constitui um novo discurso materializando-se num novo texto.

A intertextualidade é um fator indispensável para a constituição da coerência textual, visto que todo texto nasce da interação entre vários outros textos anteriores a ele, embora, o excesso de intertextualidades com o discurso anônimo do senso comum, que é de conhecimento geral, possa baixar o grau de informatividade (COSTA VAL, 1999). Para nós foi isso que ocorreu com o texto I, pois a todo o momento a autora usa esse tipo de discurso. Os parágrafos a seguir são exemplos de discursos do senso comum, os quais, a nosso ver, por serem bastante usados, são vazios do novo.

2º parágrafo

As pessoas acham que por não termos a mesma cor de pele somos inferiores a elas, que não temos sentimentos e nem educação. Que nós negros teríamos que ser como antes “escravos dos brancos”.

3º parágrafo

No nosso país há várias culturas, raças e não é por isso que uma é inferior a outra, escolheram nosso país para viver porque o povo é hospitaleiro, mas como tudo há exceções.

7º parágrafo

Racismo é um preconceito que não deveria existir pois por dentro temos sentimentos como todos, e quando morreremos vamos para o mesmo lugar que todos, sofremos, sorrimos, contamos, choramos, corremos, andamos como qualquer outro.

O 2º parágrafo tenta fazer-nos crer que todas as pessoas não negras consideram o negro inferior e desejam a volta da escravidão. Tal idéia generaliza a existência de um preconceito escancarado e cruel e deixa de discutir um racismo atual e ainda mais perverso: aquele que vem escamoteado em palavras e ações aparentemente inofensivas.

Já no 3º parágrafo vê-se, novamente, a vulgarização de um conceito, no caso, de que todo brasileiro é simpático, hospitaleiro. E no 7º parágrafo o argumento usado pela autora é quase um chavão “(...) *quando morrermos vamos para o mesmo lugar que todos (...)*”. Consideramos interessante a discussão de imagens pré-concebidas, até para enxergar além do que elas realmente representam, todavia o texto I fica apenas na superficialidade dos pré-conceitos.

A intertextualidade está presente, ainda, na tentativa da escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Mesmo que a macroestrutura seja considerada frágil para o texto ser caracterizado como dissertativo-argumentativo, percebe-se o ponto de vista (embora bastante abrangente) e, talvez, alguns argumentos dispersos, fatores que nos levam a relacionar tal texto com os lidos antes da escrita (intertextualidade de forma, Koch, 2002). Houve, portanto “(...) a incorporação de um texto em outro (...)” (FIORIN, 2003, p. 30), além do intertexto com uma linguagem mais formal, pois, percebe-se uma aproximação entre os textos lidos e os produzidos pelos alunos, o que para Fiorin (2003) incorre em intertextualidade. Isso ajuda os leitores a perceber que são textos que pretendem convencê-los de algo, conseqüentemente ajuda no alcance dos objetivos.

Outro tipo de intertextualidade presente é a de conteúdo (KOCH, 1998; 2002). Por se tratar de um texto produzido na mesma época do caso Grafite/Desábato, só o fato de falar sobre racismo já cria intertextualidade com os textos lidos em sala, ouvidos/lidos na mídia ou presenciados/vividos pelos alunos leitores/autores, os quais também estavam inseridos naquele contexto sócio-histórico.

O texto I cita entre aspas, as seguintes palavras proferidas pelo agressor: “macaco” e “negro de merda”. Para nós são casos de intertextualidade explícita (KOCH, 1998; 2002) com o momento da agressão, que vem com a marcação da fonte quando o autor indica antes quem falou e quando.

Os interlocutores, outro aspecto da situacionalidade, não são todos os alunos do colégio, mas apenas os negros. Isso está bem marcado nos parágrafos 9º, 10º e 11º. Nestes, ela convida os seus leitores a fazerem algo contra as humilhações sofridas. Logo, havia algo a dizer e um alguém para quem dizer.

9º parágrafo

Como tem lei para o racismo e só lembramos disso por causa do acontecido com o jogador, deveríamos agora nos defender para acabar com essa covardia de julgar os outros pela cor da pele, botar a boca no mundo e fazer com que tenhamos mais respeito, e oportunidade na vida.

10º parágrafo

Vamos juntos acabar com o racismo. Não vamos mais ser humilhados, pisados como cachorro, como se fôssemos saco de lixo.

11º parágrafo

Vamos combater o racismo com a lei.

A macroestrutura do texto I apresenta um ponto de vista, já que, a autora se posiciona num lugar social e defende a formação discursiva deste meio – ela é contra o racismo –, ela se envolve tanto com o meio quanto com as pessoas dali – é negra e convida os negros para lutarem a favor da igualdade das raças –, e coloca em jogo toda a sua experiência cultural – a autora usa conhecimentos sobre situações racistas pessoais ou não – (CITELLI, 1994). Além disso, neste texto, existem argumentos os quais defendem tal ponto de vista. Contudo, a macroestrutura textual está comprometida, devido à falta da divisão do texto em fases ou tópicos (KOCH, 2003) que deixem claro a existência de uma tese, uma demonstração, a qual inclua argumentos e provas, e uma conclusão (CITELLI, 1994).

Outro problema que prejudica a coerência do texto é o não desenvolvimento adequado dos parágrafos. A textualização do discurso não vai além das reclamações sobre as humilhações sofridas pelos negros. Há em cada parágrafo uma idéia *central* ou *nuclear* (GARCIA, 1983), mas ela não vem representada por um *tópico frasal*. A idéia central, por sua vez, necessitaria ser expandida, mas isso não acontece. Podemos dizer que há um aspecto diferente sobre o problema racismo em cada um dos onze parágrafos. As idéias centrais – ou nucleares – dos parágrafos deveriam se relacionar com a idéia central do texto. Esta relação, por sua vez, colaboraria para a unificação dos sentidos e daria coerência ao texto.

Mas, mesmo havendo vários segmentos tópicos relacionados ao tema, não houve a criação de uma tese pelo afinilamento de um tema tão abrangente como o racismo. Abreu (1989) aconselha a não tentar discorrer sobre vários problemas de um mesmo tema. É

necessário, antes da escrita, elaborar por meio de perguntas uma única tese derivada do tema eleito.

1º§ Definição de racismo;

2º§ O que as pessoas não negras pensam das negras;

3º§ As várias raças vieram para cá, porque o povo é hospitaleiro;

4º§ Descrição do caso Grafite/Desábato;

5º§ Continuação do 1º tópico: descrição de racismo;

6º§ O racismo no Brasil e a lei que deveria reprimi-lo;

7º§ A igualdade das raças devido ao fato de que todos os seres humanos são mortais e têm sentimentos;

8º§ Outros tipos de preconceito;

9º, 10º§ e 11º§ Convite para todos os negros combaterem o racismo com a lei.

Observando os temas centrais extraídos de cada parágrafo, é possível dizer que não houve a preocupação de se trabalhar com uma única tese no texto I. Isto, a nosso ver, pode ter causado a variedade e superficialidade de tópicos. Além do mais as várias rupturas tópicas (acréscimo de um novo tópico sem o devido desenvolvimento do anterior) (KOCH, 2003; 2004) também podem ter ocorrido graças a não existência de uma tese. Tais conjecturas nos levam a crer que ter o que dizer implica não só a escolha de um tema, mas a delimitação desse tema por meio de perguntas, hipóteses para respondê-las e a escolha da melhor para ser a tese (Citelli, 1994).

Não obstante isso, nós notamos que alguns parágrafos constituem tópicos, porque, dentro de cada um deles, existe a propriedade de concentração (KOCH, 2003), ou seja, dentro de cada tópico discute-se um único conteúdo. Além disso, seus significados são interdependentes, (concernentes), existe um maior destaque aos referentes, focos da discussão (relevância) e essa interdependência semântica e maior focalização de determinados referentes, de acordo com o assunto, são marcadas lingüisticamente (pontualização) (KOCH, 2003).

4º parágrafo

Nos últimos dias aconteceu um fato que mexeu com o país. Um jogador brasileiro sofreu ofensas racistas por um argentino. Foi chamado de “macaco”, “negro de merda” e outros.

Os três períodos do enunciado usado como exemplo são concernentes. O *fato* citado no primeiro período está explicado no segundo, são as *ofensas sofridas pelo jogador brasileiro*. Trata-se de uma catáfora (a âncora, para o nome genérico *fato*, encontra-se no segmento posterior ao termo). Por sua vez, *as ofensas sofridas* são esclarecidas no terceiro enunciado pela citação de quais foram elas: “*macaco*”, “*negro de merda*”. Em todo o período fica claro que os referentes mais relevantes dizem respeito à agressão sofrida por Grafite durante o jogo, que vêm pontualizados em: “um fato que mexeu com o país”; “ofensas racistas”; “macaco”; “negro de merda”.

Entretanto a organicidade não existe, porque a articulação entre os tópicos não guia os leitores para um tópico maior ou o assunto em foco (a tese não eleita). Assim, o texto se torna muito abrangente.

Quanto à relação entre as partes menores, percebemos que o texto I apresenta remas os quais não acrescentam o novo ao tema, apenas idéias do senso comum ou as já existentes nos textos que fizeram parte das discussões anteriores à produção, apesar de o texto ter um ponto de vista, como nós relatamos acima. Isso corrobora a idéia de que não houve o desenvolvimento adequado das idéias centrais de cada parágrafo.

Essa progressão temática poderia ajudar na progressão do parágrafo por acréscimo de informações novas. Como o texto repete exageradamente as informações contidas na situação comunicativa, estas deixam de ser âncoras para novas informações e passam a comprometer a informatividade do texto.

3º parágrafo

Tema: “No nosso país (...)”

Rema: “(...) há várias culturas e raças (...)”

Tema: “(...) e não é por isso (...)” (O fato de haver várias culturas e raças.)

Rema: “(...) que uma é inferior a outra, (...)”

Tema: Ø (As várias culturas e raças.)

Rema: “(...) escolheram nosso país porque o povo é hospitaleiro (...)”

Tema: Ø (O povo é hospitaleiro.)

Rema: “(...) mas como tudo há exceções.” (Há brasileiros que não são hospitaleiros.)

Esse parágrafo mostra claramente como não houve progressão temática se pensarmos o tema como informação dada e o rema como informação nova (KOCH, 1991; 2003; 2004). Todas as informações pretensamente novas já fazem parte do núcleo de informações já

existentes dentro do contexto sócio-histórico-cultural da época da veiculação do texto, ou seja, é do conhecimento do senso comum que o brasileiro é um povo hospitaleiro, que para toda regra há exceções, que nosso país é formado por várias raças e que nenhuma é inferior a outra. Segundo Geraldi (1997), o novo consiste no envolvimento do sujeito com aquilo que diz. No caso a autora poderia posicionar-se frente à convivência entre raças diferentes, frente à idéia comumente aceita de que o povo brasileiro é hospitaleiro e o que isso tem a ver com o racismo ou o não racismo etc. Contudo ela não se envolve com nenhum desses assuntos, apenas os cita e, portanto, não acrescenta o rema, não realizando a progressão temática.

Mais uma vez, em virtude da não escolha de uma tese e da variedade de tópicos ou parágrafos não desenvolvidos, pensamos que as progressões referencial (retrospecção) e seqüencial (prospecção) ficam comprometidas. A primeira ocorre de forma bastante superficial, além de não muito elaborada, apenas em alguns momentos.

9º parágrafo

Como tem lei para o racismo e só lembramos disso por causa do acontecido com o jogador, deveríamos agora nos defender para acabar com essa covardia de julgar os outros pela cor da pele, botar a boca no mundo e fazer com que tenhamos mais respeito, e oportunidade na vida.

Observamos que os objetos-de-discurso em destaque fazem referência à agressão sofrida por Grafite citada no 4º parágrafo e ao racismo (termos recorrente em todo o texto, mas muito abrangente), respectivamente. O objeto-de-discurso “(...) acontecido com o jogador (...)” não se configura como referência para futuras progressões, uma vez que não há mais, em nenhum momento do texto, uma discussão sobre o fato. Portanto, essa referência é somente pontualizada nesses dois momentos.

A progressão seqüencial, por sua vez, principalmente dentro dos parágrafos, ocorre sem problemas por meio de operadores discursivos, na maioria das vezes, (“por isso”, “porque” e “mas”, no 3º parágrafo, por exemplo) ou apenas por justaposição. Todavia, entre os parágrafos, como lhes faltam desenvolvimento e há muitas rupturas, acreditamos que a seqüenciação não facilita a recuperação dos sentidos pelo leitor, já que o objetivo desta é relacionar as partes do texto. Não dizemos que houve o mau emprego de operadores discursivos, mas o que dificulta tal processo é do excesso de interrupções como havíamos dito.

Diferentemente disso, no texto II percebemos uma unidade de sentidos, em parte devido à existência de um ponto de vista representado por uma tese e, por que esta existe, conseqüentemente, a autora defende uma formação discursiva, relaciona-se com o outro e com o meio e usa toda a sua experiência cultural (CITELLI, 1994). Esta coerência se dá, igualmente, em razão da seguinte organização macroestrutural definidora de um texto argumentativo-dissertativo: a) o 1º parágrafo apresenta a tese e serve como introdução “*O racismo é um problema mundial que vem sendo ignorado*”; Do 2º ao 6º parágrafos a autora desenvolve sua tese argumentando sobre ela; Já o 7º e o 8º parágrafos podem ser considerados uma conclusão. Logo, estão presentes, conforme Citelli (1994) as quatro fases constituintes de tal texto:

a) Exórdio (introdução) 1º parágrafo. Existe a apresentação da tese que afirma ser o racismo um problema presente em todo e qualquer lugar, mas completamente ignorado;

b) Narração; c) Provas (ambas, b e c, formam o desenvolvimento). A autora inicia sua argumentação citando casos de racismo divulgados pela mídia, os quais, não provocando nenhuma reação da sociedade, indicam sua indiferença frente ao crime de racismo (2º parágrafo). Usa, também, o fato de existir uma lei para punir comportamentos racistas esquecida pelos brasileiros (3º parágrafo). Além de, construir o seguinte raciocínio lógico para convencer seus leitores (4º e 5º parágrafos): as vítimas de racismo sofrem caladas, porque não há como denunciar um crime não reconhecido como tal pela sociedade. Como mais um argumento, a autora faz um relato pessoal de um crime de racismo não denunciado (6º parágrafo);

d) Peroração (conclusão). Pensamos que a autora poderia ter usado esse momento mais eficazmente, visto que se trata da “(...) última oportunidade para se convencer o leitor/ouvinte acerca de alguma tese” (CITELLI, 1994, p. 27). Porém, neste momento ela apenas emite um juízo de valor sobre o racismo além de reafirmar o quanto é comum este preconceito “*Isso apesar de ser muito feio é comum em muitas famílias brasileiras*”. E encerra enunciando um desejo quanto a este “*Essa situação precisa mudar*”.

Podemos dizer, assim, apoiando-nos em Abreu (1989), que a escolha de uma única tese durante todo o texto e não de várias, como no texto I, auxiliou na construção da coerência textual do texto II. Embora alguns parágrafos, em nossa opinião, poderiam ter sido ampliados, como por exemplo, o parágrafo três. Observando-o, parece-nos que faltou o desenvolvimento. Ele apresenta apenas a *idéia núcleo*, (GARCIA, 1983). A autora poderia explicar como as leis são ignoradas, citar exemplos desses momentos.

3º parágrafo

Existem leis contra o racismo, mas como o próprio problema elas também são ignoradas.

Notamos que as partes menores do texto, um único parágrafo ou mais de um formam os tópicos relacionados com o tema maior. Por sua vez, estes tópicos são semanticamente interdependentes e sempre dão maior destaque ao referente que está em foco marcado lingüisticamente. Isto nos indica que existe um encadeamento tópico e, portanto, as partes do texto são interdependentes (KOCH, 2003). Tal progressão tópica é realizada com a ajuda do processo de referenciação e seqüenciação.

Pela referenciação o texto progride por meio da (re) categorização de objetos-de-mundo, tornando-os objetos-de-discurso de acordo com a relação que a autora mantém com tal objeto durante a interação. (MOURA NEVES, 2001; KOCH, 2003; MONDADA & DUBOIS, 2003). É possível dizermos, com isso, que a autora se constitui como alguém que tem o que dizer, já que se trata de um sujeito agente, pois, (re) categoriza objetos-de-mundo. Tal ação se dá dentro do texto e nos é mostrada na superfície lingüística, como vemos no exemplo a seguir.

2º parágrafo

(...) parece que eles fecham os olhos diante de uma realidade tão cruel.

A expressão grifada é uma anáfora indireta que ancorada (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2005b) no referente “racismo” (1º e 2º parágrafos) (re) categoriza um objeto-de-discurso, isto é, para a autora, o racismo é mais que um preconceito, ela é uma ação humana que indica o prazer de alguém em fazer mal a outrem. Fica clara, assim, sua intenção de distinguir o racismo, não só como uma infração legal, mas como um comportamento desumano. Tal objeto-de-discurso é um recurso coesivo que faz progredir o texto, pois, segundo Koch (2004), reitera por meio de uma expressão nominal indefinida (KOCH, 1991) o item “racismo”, além de garantir, “simultaneamente, a manutenção do tema” (KOCH, 2004, p. 36).

O mesmo ocorre com as expressões “o próprio problema”, no 3º parágrafo, e “um crime”, no 5º parágrafo. São objetos-de-discurso (re) categorizados (KOCH, 2003; MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2004) que apresentam a visão de mundo da autora, ou melhor, a forma como ela se relaciona com o objeto que (re)categoriza durante a interação.

Portanto, tais objetos são pistas que indicam as intenções do texto. Além de serem responsáveis pela manutenção do tema e progressão do mesmo.

Além de manter a unidade temática criando um mundo textual coerente pela referência, o texto II, uma estrutura determinativa, é construído por meio de mecanismos de seqüenciação. A autora encadeia os segmentos textuais por meio de operadores do discurso propriamente ditos ou não, ou apenas por justaposição, com ou sem uso de partículas seqüenciadoras.

2º parágrafo

É relatado em jornal, revista e TV casos de racismo freqüentemente, mas a sociedade ignoram, parece que eles fecham os olhos diante de uma realidade tão cruel que estamos vivendo.

Os enunciados “*É relatado em jornal, revista e TV casos de racismo freqüentemente (...)*” e “*(...) a sociedade ignoram(...)*” têm orientações argumentativas diferentes e a autora, ao escolher o operador argumentativo de contrajunção MAS para iniciar o segundo enunciado, faz progredir o seu texto à medida que amplia a idéia, proposta no início do texto, de que o racismo realmente vem sendo ignorado.

Entre o 2º e o 3º enunciado o encadeamento se dá por justaposição com o uso da partícula seqüenciadora PARECE QUE, que apesar de não ser um conector propriamente dito exerce a função de ligar partes do texto para construir as intenções de sua autora. A progressão seqüencial é feita por meio do levantamento de uma hipótese para se confirmar a falta de importância que a sociedade dá à ocorrência de situações racistas.

Igualmente, as marcas da situacionalidade ajudam na construção dos seus sentidos. No texto, existe um tema delimitado em seu início e mantido durante todo o seu desenvolvimento. O ponto de vista da autora está bem claro, e, como no I, de acordo com o contexto sócio-político-cultural.

1º parágrafo

O racismo é um problema mundial que vem sendo ignorado.

Além de a macroestrutura ter sido escolhida de acordo com a situação e, por isso, podemos dizer que houve uma preocupação com o como dizer, a linguagem também foi fruto de escolhas conforme a situação interacional imediata exigiu. Isso pode ser percebido, porque

o autor fez escolhas lexicais mais comuns em situações mais formais, levando-se em conta a idade/série do aluno/autor.

2º parágrafo

É relatado em jornal, revista e TV casos de racismo freqüentemente (...)

(...) eles fecham os olhos diante de uma realidade tão cruel (...)

5º parágrafo

(...) como denunciar um crime que a sociedade diz não existir?

No entanto, ocorrem problemas de uso da norma padrão, nosso parâmetro para uso de linguagem mais formal em textos dissertativo-argumentativos. São eles: concordância verbal e uso do pronome pessoal do caso reto *ela* como objeto direto.

2º parágrafo

É relatado em jornal, revista e TV casos de racismo freqüentemente (...)

(...) mas a sociedade ignoram(...)

6º parágrafo

Quando elas discutem minha avó chama ela de negra fedida (...)

Ao observarmos o uso de vocábulos mais formais que a aluna fez e a não obediência às regras da norma padrão, entendemos que houve sim a preocupação com a linguagem formal, entretanto, ela ainda não apreendeu completamente tal variante da língua.

O interlocutor, outro elemento da situacionalidade, também vem bem marcado nesse texto, uma vez que nos 2º, 4º e 5º parágrafos, a autora refere-se à “sociedade” que ignora o racismo e no 6º parágrafo dirige-se a seus leitores usando “vocês”. Isso indica uma separação entre a sociedade, sobre quem se fala, e os interlocutores do texto, os outros alunos do colégio – “vocês”. É uma marca da situacionalidade indicadora de que havia alguém para quem dizer.

6º parágrafo

Só para vocês terem uma idéia o racismo existe até dentro das próprias famílias (...)

Outra marca da coerência textual é a intertextualidade, elemento constituinte do texto, o qual gera o próprio discurso, com o texto gerador identificável (intertextualidade no sentido restrito (KOCH, 2002)), ou não (intertextualidade no sentido amplo (KOCH, 2002), ou interdiscursividade (FIORIN, 2003)). O primeiro tipo está presente quando a autora cita o discurso da avó ao brigar com a cunhada. Tal intertextualidade ajuda na construção dos sentidos do texto ao dar veracidade, ou ainda, certa autoridade para a autora discutir o assunto, já que presenciou um fato racista em sua família.

6º parágrafo

(...) minha cunhada é negra e não combina com minha avó. Quando elas discutem minha avó chama ela de negra fedida e outros xingamentos envolvendo a sua cor

O segundo tipo, mesmo sem marcas de outros textos, existe, pois há um interdiscurso quando são discutidos os assuntos racismo e a lei que pune comportamentos racistas, os quais, à época, estavam presentes em vários textos, orais ou escritos. Ao percebermos o interdiscurso podemos afirmar a existência da intertextualidade, uma vez que, todo discurso materializa-se por meio de um texto.

No caso do texto III, no entanto, acreditamos que a intertextualidade não colaborou para a criação de um novo texto, mas sim se constituiu como paráfrase de outros textos com momentos de reprodução (MESERANI, 2002). Em razão do não acréscimo do novo, mas apenas de uma sucessão de já ditos veiculadas à época da discussão de racismo em campos de futebol, os quais fizeram parte das leituras prévias, o texto III é, para nós, uma paráfrase reprodutiva (MESERANI, 2002).

Quanto à organização macroestrutural, apesar de existir uma tese marcada no 1º parágrafo, não podemos dizer ser um ponto de vista. Conforme Citelli (1994), isso ocorre porque faltam a esta tese fatores os quais lhe configurem como ponto de vista como um posicionamento do autor em um lugar social e a defesa de uma formação discursiva deste meio. Devido a isso, o aluno não se envolve com tal meio, nem com as pessoas deste meio. Finalmente, por sua falta de envolvimento, não pode colocar em jogo sua experiência cultural. Portanto, podemos dizer que o aluno não se assume como sujeito que tem o que dizer. Isso nos ajuda a confirmar, conforme parágrafo anterior, a idéia de que se trata de um texto parafrástico.

Por ser formado de recortes de informações veiculadas à época do caso Grafite/Desábato e não de uma macroestrutura dissertativo-argumentativa, não observamos a

existência de um esquema macroestrutural do tipo citado, como fora acordado antes da escrita.

Como resumo, ou algo semelhante, é possível dizer que se apresenta com continuidade tópica, dado que, há unidade de um mesmo tema representada pelo foco mantido durante todo o texto em determinados elementos devido à presença de certos referentes na superfície lingüística: *racismo, crime, cadeia, ofender, ofendido, denunciou, preso, fiança, julgamento, enquadrado, crime de injúria, crime de racismo, julgadas, Justiça Desportiva* (relevância e pontualização, KOCH, 2003).

Em alguns momentos, contudo, a progressão referencial é feita apenas pela substituição do referente anterior pelo pronome indefinido *isso*, o que prejudica a compreensão do texto, visto que, o pronome substitui em alguns momentos um determinado referente e, em outros momentos, outro.

3º parágrafo

Grafite se sentiu ofendido e por isso denunciou Desábato que foi preso ao final do jogo, Desábato ficou preso alguns dias pagou fiança e vai esperar o julgamento em liberdade, Desábato foi enquadrado no crime de injúria pois se fosse enquadrado no crime de racismo não poderia pagar fiança e ser solto, teria que aguardar o julgamento preso.

4º parágrafo

Alguns dizem que isso foi um exagero da parte de Grafite pois isso é algo que acontece quase sempre em campo e deve ficar em campo. Outros dizem que ele está certo e que é um direito dele, mas será que essa foi a melhor atitude a ser tomada? Há também quem diga que Desábato está pagando sozinho por rivalidades de várias gerações de jogadores argentinos e brasileiros, mas acho que essas desavenças em campo deveriam ser julgadas pela Justiça Desportiva, pois foi algo que ocorreu em campo.

O primeiro pronome destacado refere-se ao fato de Grafite ter formalizado uma denúncia de racismo contra o jogador adversário Desábato, como percebido ao ler o parágrafo anterior. Na seqüência o autor usa novamente o pronome, mas, aqui, é preciso que o leitor fique atento, pois, está-se referindo às freqüentes agressões verbais sofridas em campo por jogadores negros. Neste momento, o leitor precisa parar a leitura e voltar porque são muitos

encapsuladores anafóricos, os quais deveriam sumarizar referentes inespecíficos e abstratos além de predicar sobre eles. No entanto, não (re) categorizam objetos-de-discurso, mas apenas tentam remeter a fatos, ou situações, ou eventos, ou atividades etc. É difícil recuperar um referente textual apenas por meio de pronomes, quando há muitas possibilidades. Se nos lugares dos demonstrativos encapsuladores anafóricos o autor usasse nominalizações encapsuladoras, antecedidas ou não por demonstrativos, o texto ficaria mais bem organizado, portanto, mais coerente e, conseqüentemente, as intenções estariam mais perceptíveis.

2º parágrafo

Racismo é crime e pode dar cadeia se a pessoa ofendida denunciar, mas isso não foi o que aconteceu com o jogador Leandro Desábato, do Quilmes da Argentina ele não pensou antes de ofender o jogador do São Paulo Edinaldo Batista Libâneo o “Grafite”.

Nesta ocorrência, o pronome demonstrativo “isso” encapsula (KOCH, 2005) toda a informação anterior: *Racismo é crime e pode dar cadeia se a pessoa ofendida denunciar*. Ao encapsular essas informações o demonstrativo remete a elas sem, no entanto, (re) categorizá-las e torná-las objetos-de-discurso que poderiam servir de referentes para novas informações acrescentadas ao texto, construindo a progressão textual. E ainda, a afirmação que se faz sobre o pronome encapsulador é equivocada, pois Desábato foi preso. Fica claro, por isso, que o autor não usa o recurso do encapsulamento anafórico para fazer progredir seu texto por meio da (re) categorização de um novo objeto-de-discurso que, tanto veicula informação dada quanto nova. Ele usa o demonstrativo *isso* de forma impensada para ligar as partes do texto.

O autor não observou quais informações estavam encapsuladas para fazer seu texto progredir. Se encapsulasse as informações com uma nominalização, antecedida ou não por um demonstrativo, ficaria claro o que não aconteceu com o jogador argentino para o autor e para o leitor. Portanto, existem problemas de progressão referencial no todo textual, apesar de haver progressão tópica, se pensarmos a macroestrutura como um resumo dos acontecimentos da época.

É preciso observar, entretanto, que a situacionalidade exigia a macroestrutura dissertativo-argumentativa e, nesse caso, é preciso haver a progressão temática. Sabendo-se que, de acordo com Geraldi (1997b), o novo pode ser apenas a posição do autor frente ao assunto do texto e não havendo tal posicionamento, ou qualquer informação que possa ser considerada como nova, principalmente a partir do 2º parágrafo, podemos considerar que há a

falta de progressão temática neste texto. Os remas acrescentados aos temas não passam de conhecimentos do senso comum sobre o tema.

1º parágrafo

Tema: “(...) o racismo (...)”

Rema: “(...) é uma deplorável e inaceitável conduta humana (...)”

Tema: Ø (Racismo: conduta humana deplorável e inaceitável.)

Rema: “(...) tem que ser abolida (...)”

Tema: “(...) não só o racismo contra a raça negra, (...)”

Rema: “(...) mas contra todas as raças (...)”

Tema: “(...) os direitos (...)”

Rema: “(...) são iguais para todos.”

Nesse parágrafo, percebemos que as informações que deveriam ser novas fazem parte do conhecimento do senso comum, ou seja, são apenas repetições de um discurso representante de uma sociedade democrática, justa e igualitária que existe como ideal de tal sociedade e que supostamente deveria fazer parte do que pensa sobre a convivência social qualquer cidadão brasileiro. Não há a construção de argumentações que defenderiam a tese delimitada em seu início feita pelo autor do texto que levaria a construção de informações novas.

Ao analisarmos os demais parágrafos percebemos que as informações, as quais deveriam ser âncoras para novas discussões, acréscimos, contestações, exemplos, são as informações principais do texto o que nos leva a perceber um baixo grau de informatividade.

Há, sim, algumas marcas da situação comunicativa presentes no texto: a discussão do tema proposto e a variante lingüística formal (levando-se em conta a idade/série do aluno autor), o que não colabora para a construção da coerência textual, em virtude do texto servir mais como um resumo das leituras e discussões prévias.

Já a situacionalidade no texto IV é marcada, no 1º parágrafo, pela presença de um discurso já conhecido, recuperado de outras falas ou de outros textos:

1º parágrafo

O racismo é um grande problema mundial, só que infelizmente vem sendo ignorado.

Nessa premissa, não há ainda indícios de autoria; porém, a percepção da presença de outros textos ou da fala do outro revela o que consideramos fator decisivo na construção do texto: a intertextualidade. Como não aproximamos o texto daqueles lidos por seu autor, podemos entendê-la no seu sentido amplo; ou seja, sentimos outros textos, outras falas, mas não temos como identificá-los especificamente.

Quando esperamos que o autor inicie a expansão do texto, defendendo ou contrariando a afirmativa, ele volta a apresentar outra que, também imbrica outros textos ou outros discursos, já que a intertextualidade continua a se apresentar no seu sentido amplo:

2º parágrafo

O racismo é uma grande desigualdade social, e se tornou um problema social.

A expansão textual começa – com comprometimentos – a acontecer no 3º, 4º e 5º parágrafos, amparada no que diz o 1º parágrafo:

3º parágrafo

Nem sempre o racismo é claro, geralmente é usado como brincadeiras, mas é como diz o ditado: toda brincadeira tem um fundo de verdade.

4º parágrafo

Há muitos lugares em que acontece o racismo, num jogo de futebol, por exemplo. Vejamos o caso do jogador Grafite, que foi chamado de negro de merda. Mas o problema não é só no Brasil, é no mundo também. Na Espanha, quando o jogador Roberto Carlos pegava a bola, a torcida do outro time imitava o som do macaco.

5º parágrafo

Nos EUA, quando um policial branco prende um negro, eles se revoltam contra o policial.

Nessa expansão, identificamos:

1) a intertextualidade em sentido amplo:

3º parágrafo

Nem sempre o racismo é claro, geralmente é usado como brincadeiras

2) a intertextualidade restrita, pois o leitor é levado a reconhecer o texto, quando o autor diz:

mas é como diz o ditado: toda brincadeira tem um fundo de verdade.

Entretanto, a expansão encontra-se comprometida graças à (não) utilização de mecanismos de seqüenciação, disponíveis na língua, os quais encadeariam os tópicos do texto e poderiam permitir que o 1º e o 2º parágrafos, por exemplo, não se apresentassem como duas hipóteses isoladas e não recuperadas na expansão, porém com a tentativa de recuperação na conclusão, como veremos mais adiante.

6º parágrafo

Mas o racismo não pode mais ser ignorado, tem que se combater com uma lei muito severa, que tem que ser executada.

Entendemos, pois, que, embora o autor tenha levado em conta as condições de produção no momento do planejamento textual – o que dizer, por que dizer, como dizer e a quem dizer, o texto não apresenta progressão temática. Isso nos permite levantar a hipótese de que o problema se focalizou no QUE dizer, ou seja, na tematização, ou na organização do tema, o que aponta para outro fato: não há por parte do autor uma preocupação com a utilização de mecanismos que venham contribuir para a coerência do texto.

Assim, se a progressão tópica é também um requisito, dentro do fator coesão, para a expansão textual e para a ocorrência da coerência textual, as rupturas entre o 1º e o 2º parágrafos, entre o desenvolvimento e a conclusão (6º. Parágrafo), sem justificativas, a topicalidade – princípio organizador do discurso, segundo Koch – ficou prejudicada. Falta, então, ao texto uma organização macroestrutural dissertativo-argumentativa, ou seja, não há um tema bem definido e representado por uma tese explícita, a qual vem defendida por fatos, exemplos, dentro do desenvolvimento argumentativo e uma conclusão que também seja um tópico relacionado ao tema central (CITELLI, 1994). Para Abreu (1989), esse esquema ajudaria na construção da coerência textual.

Além disso, as partes menores do texto, a sua microestrutura, também não apresentam um desenvolvimento adequado. Se essas partes fossem mais bem construídas e desenvolvidas, o 1º e o 2º parágrafos, por exemplo, poderiam se unificar e constituir o ponto de vista do autor, além de formar a introdução.

O objetivo maior do autor, apresentado nos dois primeiros parágrafos, é convencer de que o racismo é um problema mundial ignorado por todos. Entretanto, essa intenção é prejudicada, como já foi visto, pela redundância e não progressão temática e tópica. Além disso, alguns trechos são particularmente prejudiciais à reconstrução das intenções do texto.

5º parágrafo

Nos EUA, quando um policial branco prende um negro, eles se revoltam contra o policial.

Até o 4º parágrafo há críticas contra o racismo através de comentários superficiais e exemplos. O 5º parágrafo parece ser mais um exemplo desses, no entanto é confuso e comprometedor dos sentidos do texto.

A prisão de um negro por um policial branco não caracteriza crime de racismo. Precisaria haver mais detalhes para que percebêssemos o crime. A última oração do parágrafo apresenta um pronome anafórico “eles” que não tem um referente na co-textualidade. Segundo Marcuschi (2005b), um pronome pode ser introdutor de informação nova e não apenas uma anáfora direta, se esse pronome tiver uma âncora interpretativa, que são expressões ou informações constantes na estrutura textual que a segue ou a precede e que lhe dá um significado possível de ser recuperado pelo leitor. Não é o que ocorre aqui, pois não fica claro quem se revolta contra o policial. Seriam as pessoas anti-racistas? Outros bandidos, se pensarmos que o preso realmente tenha cometido um crime? Não há nenhuma expressão anterior ou posterior a “eles” que lhe dê sentido, que faça o texto progredir e possa ser aceito pelo leitor.

Ao observarmos a progressão seqüencial, o 6º e último parágrafo inicia-se por um articulador discursivo-argumentativo de contrajunção “mas” (KOCH, 1991). Este operador, neste caso, significa, segundo Moura Neves (2000), uma mudança de foco da narrativa. O autor retoma a discussão que havia proposto no início do texto “*O racismo é um grande problema mundial, só que infelizmente vem sendo ignorado*”. Todavia, não há nenhum elemento lexical que reitere tal mudança de foco e isso dificulta a relação do parágrafo final, conclusivo, com o inicial, introdutório.

1º parágrafo

O racismo é um grande problema mundial, só que infelizmente vem sendo ignorado.

6º parágrafo

Mas o racismo não pode mais ser ignorado, tem que se combater com uma lei muito severa, que tem que ser executada.

Ao contrário disso, no texto V a progressão temática já começa a ser percebida no 1º parágrafo, em que o autor situa o leitor:

1º parágrafo

Infelizmente o racismo existe em nosso país. Podemos percebê-lo de várias formas, como por exemplo, quando há vários candidatos para um emprego, e o branco tem mais habilidade para conseguir a vaga. Encontramos o racismo também em algumas músicas e ditados populares de mau gosto.

Há o estabelecimento de uma relação entre os segmentos textuais no interior dos enunciados:

1º Infelizmente o racismo existe em nosso país.

Há uma relação entre o tema – o racismo (o dado, o conhecido do leitor) – e o rema – *Infelizmente existe em nosso país* (o novo, o desconhecido, por indicar a abordagem do tema, no texto). Essa relação prossegue no período seguinte do mesmo parágrafo com progressão linear:

1º parágrafo

(...) Podemos percebê-lo de várias formas, como por exemplo, quando há vários candidatos para um emprego, e o branco tem mais habilidade para conseguir a vaga.

Ocorre uma ancoragem no tema – marcada pelo uso do pronome “o” (lo, ele, o racismo), num movimento de retroação.

O autor faz o seu texto progredir seqüencialmente, projetando o novo:

2º parágrafo

O problema é que o racismo machuca, ofende e magoa as pessoas.

Preservadas as limitações do contexto – sujeito e situação de produção – o autor une dois movimentos – retroação e prospecção – o que contribui para a tessitura, ou seja, para que o texto seja texto.

Durante todo o texto, percebemos que os remas acrescentam algo de novo ao tema, mesmo o novo sendo apenas a posição do autor frente ao assunto do texto (GERALDI, 1997b).

3º parágrafo

Tema: “(...) as pessoas (...)”

Rema: “Eu acredito (...) não são iguais (...)”

Tema: “Uma pessoa branca (...)”

Rema: “(...) não é igual a uma pessoa negra.”

Tema: “Ninguém (...)”

Rema: “(...) é igual a ninguém.”

Tema: “Diferenças (...)”

Rema: “Existem sim e daí?”

Como se trata de um texto sobre racismo o leitor espera um discurso que afirme a não existência das diferenças, contudo ele é contundente ao dizer que diferenças existem sim, e isso não é problema nenhum. Nesse momento a autora assume-se como sujeito que tem o que falar sobre o tema. Por isso o texto pode alcançar seus objetivos de fazer o leitor refletir sobre o tema e convencê-lo de algo. E nos dois últimos parágrafos fica claro que ela fala sobre a individualidade que torna um ser diferente de outro, mas nem por isso menos qualificado.

4º parágrafo

Tema: “(...) tentar ignorar as diferenças (...)”

Rema: “É muito hipócrita (...)”

Tema: “Uma pessoa (...)”

Rema: “(...) não é menos inteligente (...)”

Tema: ∅ (A pessoa)

Rema: “(...) porque sua (da pessoa) pele é negra”

As informações contidas nos remas podem ser consideradas novas, tanto no terceiro, quanto no quarto parágrafo, porque o fato de o autor posicionar-se no discurso como um

sujeito que tem algo a dizer traz a novidade. Assim todo o texto gira em torno de um tópico maior: “Diferenças não são sinônimo de inferioridade”. A eleição de um único tema, não abandonado em nenhum momento do texto, ajuda na construção da textualidade (ABREU, 1989).

A expansão continua com a progressão tópica em que os enunciados são encadeados por justaposição que, mesmo num texto de opinião, não comprometeu a sua clareza e objetividade:

3º parágrafo

Eu acredito que as pessoas não são iguais. Uma pessoa branca não é igual a uma pessoa negra. Ninguém é igual a ninguém. Diferenças existem sim e daí?

4º É muito hipócrita tentar ignorar as diferenças. Uma pessoa não é menos inteligente porque sua pele é negra.

São considerados tópicos, pois os significados se interdependem, há um tema mais relevante e essa relevância é percebida nas marcas lingüístico-discursivas pontualizadas na superfície. No nível da microestrutura, o coesivo, o fato dos enunciados se projetarem uns nos outros, serem ligados semanticamente e sintaticamente (CITELLI, 1994), ajuda na construção da coerência textual.

Conclui, retomando o título, valendo-se de um conector explicitamente conclusivo, deixando bem claro o que fazer para que o racismo *deixe de existir em nosso país* (o novo antecipado em *Infelizmente o racismo existe em nosso país*):

4º parágrafo

(...) Por isso, as diferenças não são sinônimo de inferioridade.

5º parágrafo

Todas as pessoas merecem ser tratadas com dignidade. Devemos respeitá-las pelo seu caráter, suas idéias e seus atos. Tudo isso definitivamente não tem nada a ver com a cor da pele.

Assim, este texto V, é uma ‘estrutura determinativa’ cujas partes são interdependentes, uma vez que são necessárias umas às outras para a sua compreensão. Interdependência marcada por mecanismos de seqüenciação e encadeamento tópico.

O texto V quer nos convencer de que existem diferenças e a cor da pela é apenas mais uma, contudo não são essas diferenças que tornam uma pessoa melhor ou pior que a outra. É um texto bastante coerente. A escolha vocabular indica suas intenções: *hipócrita (...) ignorar as diferenças, diferenças não são sinônimos de igualdade, infelizmente, músicas e ditados populares de mau gosto, problema, machuca, ofende, magoa.*

Podemos perceber o mesmo no texto VI.

O texto VI, além do tema bem marcado e da variante lingüística formal, se organiza argumentativamente de maneira clara e objetiva, assim como exigia a situação comunicativa quanto à macroestrutura textual.

Podemos dizer que o 1º e o início do 2º parágrafos compõem a introdução indicando a presença inegável do racismo em nossa sociedade, a necessidade de combatê-lo e renunciando a tese que será defendida durante texto: a discussão sobre as leis anti-racistas. Do 3º ao 12º parágrafos acontece o desenvolvimento e o 13º pode ser considerado o parágrafo conclusivo. Observamos, no entanto, que há uma mudança de ponto de vista da introdução para a conclusão. Naquela parece que o mote será a crítica a leis mal concebidas, as quais pretendem punir ações e comportamentos racistas e na verdade geram novos preconceitos.

2º parágrafo

A lei é racista, os que se julgam vítimas do racismo são racistas tanto quanto os que o julgam pela sua cor, classe, sexo, religião, etc...(..).

A conclusão, por sua vez, dá a entender que a culpa pela permanência do racismo da sociedade não é da lei, mas sim de quem diz cumpri-la

13º parágrafo

A lei não está errada e sim quem diz que a cumpre.

Para nós o que falta à introdução é a apresentação mais clara da tese ou pelo menos alguma indicação do raciocínio que irá ser percorrido e não uma afirmação que parece será fundamentada durante o desenvolvimento e confirmada na conclusão: “*A lei é racista (...)*”.

Assim, existe uma macroestrutura dissertativo-argumentativa, representada pelas fases desse tipo de texto (CITELLI, 1994), mesmo com alguns problemas na progressão do texto no que diz respeito à marcação inicial do ponto de vista do autor, a qual ajuda na construção da coerência do texto.

Outro fator que ajuda na construção dos sentidos do texto são as informações novas ancoradas nas dadas e a forma como essas informações são colocadas no texto. Este afunila o assunto, questionando as leis contra o racismo. A forma como o autor faz esse questionamento mostra como se constituiu como sujeito e realmente tem algo novo a ser dito. Portanto, os remas são informações novas acrescentadas aos temas durante todo o texto.

6º parágrafo

E se fosse ao contrário? Se Grafite o tivesse chamado de “branquelo de merda”, por exemplo, será que a justiça iria puni-lo do mesmo jeito que puniu Desábato?”

A informatividade do texto, assim como as intenções e marcas da situação as quais sua superfície deixa mostrar, além dos outros fatores que criam a coerência do texto são, como já anunciamos durante a apresentação das teorias, de responsabilidade da intertextualidade. Isso porque, tanto textos, quanto os próprios sujeitos que os compõem são constituídos por todos os textos os quais já os envolveram e continuam a envolvê-los.

O texto VI cita entre aspas, as seguintes palavras proferidas pelo agressor: “macaco” e “negro de merda”. Para nós são casos de intertextualidade explícita com o momento da agressão, que vem com a marcação da fonte quando o autor indica antes quem falou e quando.

Com exceção do texto V, todos os textos lembram as leis contra o racismo. Foram casos de intertextualidades implícitas (KOCH, 2002) com os textos da época do caso Grafite/Desábato. Isso porque foi muito discutida à época a aplicação da lei, inclusive nos textos levados para a leitura antes das produções textuais. Entretanto o único texto que apresentou uma discussão maior sobre o assunto foi o texto VI.

É interessante lembrar também o texto VI usa trechos de alguns textos lidos. Ele cita trechos dos textos *Racismo é racismo, Folha de S. Paulo, 16/04/2005* e *Racismo em campo, Folha de S. Paulo, 15/04/2005*, trechos respectivamente reproduzidos abaixo.

1º parágrafo

(...) O racismo por qualquer ângulo que se analise é constante(...)

*4º parágrafo**Não sugiro que Desábato mereça aplausos(...)**10º parágrafo**A atitude de Grafite foi boa para o país.*

Como no texto I, para nós não se trata de paráfrase reprodutiva. O aluno apenas usa algumas expressões dos textos para construir o seu. O interessante é que o aluno escolhe entre textos com opiniões diferentes sobre a punição para condutas racistas em campo. Com ambos os textos da *Folha* o aluno constrói intertextualidades implícitas, com um, *Racismo é racismo*, mantém relação de assimilação, com outro, *Racismo em campo*, a relação é de transgressão (MESERANI, 2002). O autor do texto VI traz para seu texto a leitura que fez dos textos da *Folha*. Tomando as palavras de Geraldi (1997b) o autor, num processo dialógico, ao ler tece o mesmo bordado e outro, isto é, constrói o seu texto usando os fios de outros e cria o novo a partir do dado.

Além disso, também mantém intertextualidades com a aula. Ele critica o sistema de cotas para negros em universidades públicas. Essa discussão ocorreu durante os debates em sala.

*2º parágrafo**Não tem cabimento haver número de cotas nas faculdades para pessoas negras e pardas. É comprovado cientificamente que a cor da pele não muda em nada a capacidade do cérebro.*

É, portanto, a partir do diálogo entre os vários textos lidos e ouvidos antes da produção que surge este texto. Ele tem a intenção clara de criticar a aplicação da lei anti-racismo, ou seja, ele critica a justiça que em alguns momentos faz valer a lei e em outros não.

De acordo com o que já vimos sobre esse texto até aqui, ele tem um bom nível de coerência, pois a informatividade é bem dosada, a situacionalidade está presente e ajuda na construção dos sentidos, como também a intertextualidade. Esses fatores criam boas condições textuais para se alcançar os objetivos desejados, isto é, conseguir realizar suas intenções.

Há, contudo, alguns problemas que, se resolvidos, poderiam facilitar a construção dos sentidos do texto, e, por isso, a recuperação de suas intenções.

O início do 2º parágrafo afirma que a lei é racista. Imediatamente vem à nossa cabeça a lei contra o racismo, isso devido a intertextualidade que se faz com os textos da época, os quais falavam dessa lei. Essa afirmação de que a lei é racista provoca, então, estranhamento, já que a lei anti-racista tem por finalidade combater o racismo. Continuando a leitura, presume-se que o autor fala sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas. O início do parágrafo poderia ser reestruturado para resolver a confusão.

A última oração desse mesmo parágrafo também ficaria melhor se se iniciasse por um articulador-discursivo conclusivo (KOCH, 1991), ou outro recurso coesivo (propriamente dito ou não) que deixe mais clara a intenção do autor de criticar as cotas universitárias para negros e ressaltar a importância de melhorias na educação pública básica.

2º parágrafo

É comprovado cientificamente que a cor da pele não muda em nada a capacidade do cérebro, todos devem ter direitos e deveres iguais tem que melhorar a educação nas escolas, principalmente em regiões pouco evoluídas.

Outro problema que atrapalha a apreensão dos sentidos é a confusão feita pelo autor entre lei e justiça.

8º parágrafo

Por que a lei deu tanta ênfase somente nesse caso?

Não foi a lei que deu ênfase, mas a justiça é que foi feita apenas nesse caso. Essa confusão também vai causar uma incoerência local no último parágrafo.

13º parágrafo

A lei não está errada e sim quem diz que a cumpre.

Fica clara na comparação entre o 8º e 13º parágrafo a incoerência causada pela não distinção entre lei e justiça. Essa incoerência interfere na intencionalidade do texto, não de forma que prejudique a aceitabilidade do leitor, mas exige mais atenção e trabalho de sua parte.

No 9º parágrafo aparece o objeto-de-discurso “*cenar*”, que se ancora (MARCUSCHI, 2005b) e encapsula partes do co-texto como “*O recente e polêmico caso de racismo (...)*” e

“(...) o jogador argentino chamou Grafite de ‘negro de merda’(...)”, ou seja, trata-se de uma anáfora indireta encapsuladora de fatos. Essa forma remissiva nominal tem função muito importante segundo Koch (2004). Ela organiza macroestruturalmente o texto, mostrando “(...) que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em uma forma nominal” (KOCH, 2004, p. 71).

9º parágrafo

Assim como muitas pessoas ficaram chocadas com as cenas vistas pela TV, (...)

No entanto, como o novo objeto-de-discurso está distante daquilo a que remete e não há, em nenhum momento, o relato das cenas de agressão as quais deram origem a toda a polêmica, pensamos que a (re) categorização seria mais bem feita se a nominalização fosse composta por algum adjetivo que ajudasse a lembrar quais as cenas a que ele se refere, por exemplo: “cenas de agressão”, “cenas de racismo”, “cenas de preconceito” etc.

Entre o 10º, 11º e 12º parágrafos faltam conectivos que deixem claras as relações entre esses trechos do texto.

10º parágrafo

A atitude de Grafite foi boa para o país. Pois com isso todos ficaram conhecendo um pouco da lei que conscientizou muita gente.

11º parágrafo

Desábato poderia ter ajudado instituições com cestas básicas.

12º parágrafo

Além de agora serem rivais, é possível que jamais sejam amigos. Neste caso a amizade seria muito mais interessante por causa da lei que falhou.

Percebemos que todos esses parágrafos constroem um raciocínio lógico que leva ao convencimento do leitor. Entre o 10º e o 11º parágrafo existe uma relação de contrajunção (KOCH, 1991); foi boa a denúncia feita por Grafite, porque alertou todos da existência de uma lei anti-racista, MAS Desábato não precisava ter sido vítima de exagero e poderia ter sido punido de forma diferente. Já entre o 11º e o 12º parágrafo há uma relação de conclusão

(KOCH, 1991): POR CAUSA da má aplicação da lei, além de, agora, os jogadores serem rivais em campo são inimigos fora dele.

Apesar dessas incoerências locais a intencionalidade do texto é percebida e por causa disso torna-se mais fácil a aceitabilidade por parte do leitor.

3.3 Reflexões sobre as condições de produção e a organização da atividade de escrita: relato e análise das etapas.

No capítulo teórico-descritivo, são discutidas as condições de produção pelas quais se organizam atividades de produção textual, atividades estas denominadas oficinas: O que dizer? Para que dizer? Por que dizer? Para quem dizer? Quando, onde e como dizer? A atividade de produção aqui analisada, mesmo não se configurando como uma oficina delineou-se apoiada em algumas de suas orientações teóricas as quais estão apresentadas no capítulo teórico-descritivo e são retomadas na análise a seguir.

Nesta seção, analisamos as condições face às etapas e atividades que elas envolveram. A partir dessa análise, levantamos pontos para reflexão. Isso nos permite desenhar o contexto de atividades que propiciaram as produções foco deste trabalho. Assim, cumprimos uma etapa importante para o viés metodológico adotado para a pesquisa: a análise do processo.

O primeiro fator que orienta a organização da nossa atividade pedagógica de produção textual é a escolha do assunto a ser abordado (o que dizer). Podemos dizer que a escolha do assunto parece-nos ter acontecido de forma coerente às teorias que ancoram o processo. Segundo os autores que integram a teoria dessa pesquisa, entre eles Serafini (2003) e Jolibert (2006), o assunto deve fazer parte da vida de todos os envolvidos. No nosso caso, “racismo” era um tema constante na sala de aula e naquele momento foco de discussões nacionais, logo, todos tinham algo a dizer sobre ele.

Ao trazermos esse tema para a sala de aula, tentamos exercer o papel de criadores de situações de aprendizagem, ou seja, o de mediador entre a escola e o mundo, segundo Benites (1998), Pazini (1998), Zanini (2003), Camps & Santasusana (2006) e Jolibert (2006). Assim, nós deixamos de ser meros informadores e passamos a ser condutores do aprender (MARTINS, 2001).

A proposta temática, como nesta seqüência didática, pode partir do professor. A organização das etapas e atividades é negociada com os alunos, mas sempre com a mediação do professor que, na verdade, é o responsável pela criação dessa situação de interação entre os sujeitos.

As atividades de produção envolvem etapas constantemente pensadas e avaliadas pelo professor-mediador. Essas etapas apontam o planejamento das atividades de que são responsáveis alunos e professor num ambiente de plena negociação. (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995; BENITES, 1998; PAZINI, 1998; SERAFINI, 2003; CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006). A partir desses pressupostos, tentamos organizar nosso trabalho pedagógico de maneira que o aprendizado do aluno acontecesse por meio de interações com o professor e com os pares. Isso corrobora o fato de que “(...) escrever em parceria ajuda a interiorização das operações que primeiro são exteriores, interpsicológicas para passar progressivamente a se interiorizar (...)” (CAMPS, 2006, p.43).

Nos primeiros momentos do trabalho, a interação aconteceu por meio de perguntas feitas pelo professor que motivaram os alunos à leitura de textos impressos e de textos orais (cenas vistas pela tevê, músicas, comentários de pessoas etc), surgidos nesses momentos. Dessa interação todos os alunos, mais ou menos, segundo as características de cada um, participaram com alguma contribuição, pois realmente debateram e, se não escolheram os textos escritos, escolheram os textos orais. Após esse momento, como professor-mediador, sugerimos levar a discussão para fora da sala de aula através da escrita de um texto. Alguns alunos, não mais que um quinto da sala, preferiam manter a discussão entre eles. Contudo, a maioria aceitou, porque achava mais produtivo se outros, além deles, comesçassem a refletir sobre racismo e isso poderia não acontecer com a discussão limitada à sala de aula. Percebemos nesse comportamento o surgimento de uma situação comunicativa real. Nela a escrita passou a ser uma necessidade para os alunos (BENITES, 1998).

Essas decisões de comum acordo indicaram o envolvimento do aluno como sujeito que tem algo a dizer numa situação comunicativa real. Nesse momento os alunos juntamente com o professor, passaram a planejar o texto, outra característica de nossa atividade e que também está presente numa atividade de produção textual dentro de uma oficina, como deixam claro Kaufman & Rodriguez (1995), Pazini (1998), Camps (2006) entre outros. Temos de esclarecer, contudo, que não existiram um estudo e aprendizado sistematizado de estruturas condizentes com a situação de produção, embora tenham ocorrido reflexões, antes da produção, sobre o “como fazer”. O planejamento consistiu em fazermos reflexões em conjunto sobre as condições de produção a serem observadas durante a produção.

É preciso lembrar que grande parte dos alunos conseguiu se tornar sujeito de seu dizer, com uma necessidade de dizer. Para nós houve razões para isso: 1º o assunto abordado não ser apenas polêmico, mas estar presente na vida deles, caso dos alunos negros, descendentes de negros, ou com alguma relação próxima; 2º o fato do assunto e da abordagem deste durante as

leituras e discussões ter realmente criado uma razão para dizer, e a sugestão de produção, mesmo não partindo deles, não ter tirado essa necessidade.

O nosso objetivo concreto e comum (outro elemento caracterizador de uma oficina e que esteve presente nessa atividade pedagógica de produção textual) foi criar uma situação concreta de uso da linguagem em que os sujeitos encontrassem pontos de apoio para discutir formas de melhorar a organização de um texto. Na oficina tem-se por finalidade a melhoria da competência comunicativa (BENITES, 1998; PAZINI, 1998, SERAFINI, 2003; ZANINI, 2003, entre outros) e este também foi o objetivo da atividade. Essa também é uma das razões que justificam a opção pelo uso da língua padrão culta como linguagem mais adequada para o que queríamos. A escolha da macroestrutura textual – texto dissertativo-argumentativo – e do tipo de linguagem derivou da resolução da condição do para que e do como produzir o texto em função de seus objetivos: levar a discussão mediante argumentos convincentes sobre o racismo em nossa sociedade, na tentativa de convencer o outro de nossa opinião.

Durante a atividade a escrita foi tratada como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991; PAZINI, 1998; SERAFINI, 2003; FORT & RIBAS, 2006). Por isso, além do planejamento, da escrita propriamente dita, a produção textual envolve outra etapa: a reescrita. Quando propusemos a reescrita, conforme conceituação dos PCNs (BRASIL, 1998), Serafini (2003), Zanini (2003), Jolibert (2006), entre outros, pensávamos em fazer com que o aluno conseguisse melhorar sua competência comunicativa e visse a relevância de trabalhar sobre o texto antes de dá-lo como pronto. Porém, alguns alunos reclamaram por terem de “escrever novamente” o texto. Percebemos, então, o não envolvimento destes alunos com a proposta, ou seja, se realmente tivessem planejado as atividades em conjunto a reescrita seria, para esses alunos autores, uma etapa da escrita. Assim, novamente, a nossa intervenção se fez sumamente importante. Tínhamos que fazê-los perceber que a reescrita não é uma mera atividade de “escrever novamente”. Ela é a etapa em que todos se envolvem em prol de uma reflexão sobre o uso da linguagem. Nesse momento, autores e leitores buscam no texto pistas que os levem o mais próximo possível do que se quis dizer. Aí é que ocorrem as reflexões sobre as melhores opções lexicais e de organização frasal face aos objetivos e interlocutores do texto produzido. Nesse momento, inclusive, usamos a gramática normativa como auxiliadora para conseguirmos construir textos adequados às condições de produção constituídas antes da escrita. Pudemos, então, realizar um trabalho contextualizado da gramática, segundo proposta de Benites (1998), Pazini (1998), PCNs (BRASIL, 1998), Serafini (2003), Zanini (2003), Camps (2006), entre outros. Embora exercícios específicos sobre a linguagem pudessem ter sido usados durante o projeto, segundo Camps (2006),

Camps & Santasusana (2006), Fort & Ribas (2006) e Kaufman & Rodríguez (2006), preferimos refletir sobre a língua anotando no próprio texto do aluno os problemas referentes à superfície lingüística e que comprometiam a coerência textual, pois, segundo Jesus (1997), Travaglia (2002) e Zanini (2005) existem várias formas de se refletir sobre o uso da língua e da linguagem, desde que haja a melhoria na competência comunicativa.

Contudo, para alguns alunos (quatro ou cinco – um quinto da sala), o processo de textualização ateu-se à correção de erros ortográficos, de concordância e de regência. Eles não quiseram discutir além dos problemas com a superfície e não insistimos. Pensamos que, para esse grupo, a condição “ter uma razão para dizer” não foi criada, por isso não eram sujeitos com algo a dizer, mas alunos com atividades a cumprir.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) e vários outros autores já citados, a oficina deve ser interdisciplinar e cooperativa. Seguimos essas orientações ao haver cooperação durante as discussões e quando todos escolheram o melhor texto para veicular no mural do colégio (o texto VI). Já a interdisciplinaridade (BENITES, 1998; BORDINI, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; entre outros) aconteceu quando os alunos resolveram fazer uma pesquisa no colégio e transformá-la em gráfico para representar a opinião dos alunos sobre o racismo.

Esta atividade poderia ter sido prolongada por meio de mais discussões e envolvimento da família e da comunidade, conforme propõem os PCNs, (BRASIL, 1998) e Jolibert, (2006), já que o assunto era um problema social. No entanto, nossa falta de experiência, e não de conhecimento, além de uma pequena dose de ansiedade barrou a expansão das atividades e a maior interação entre os envolvidos ou possíveis envolvidos (família e comunidade). Por isso, outros possíveis ensinamentos sobre usos sociais adequados da língua e da linguagem em situações variadas deixaram de se concretizar naquele momento.

A avaliação do processo e do produto (levando em consideração ter sido nossa primeira atividade pedagógica de produção textual na qual nos baseamos em teorias interacionistas, o envolvimento dos alunos e a diferença entre estas produções e as anteriores), trouxe-nos a consciência de que havíamos dado apenas o primeiro passo e que precisaríamos continuar refletindo sobre a nova teoria para melhorá-la e melhorar também nossa prática. A avaliação feita pelo aluno durante o processo e ao final dele, para ajudar na compreensão daquilo que aprendeu e organizar esses conhecimentos – avaliação formativa – (JOLIBERT, 2006) também ocorreu e provocou a reflexão sobre a progressão textual por meio de exercícios como veremos mais adiante.

Apesar da ocorrência de falhas em nossa primeira tentativa de (re) construir nossa prática, pensamos ter havido, também, um saldo positivo dela. Esse é o tema das nossas reflexões e análises seguintes.

3.3.1 Na análise do processo, os indícios para a construção de uma teoria alicerçada na prática.

Mesmo tendo feito atividades de produção textual parecidas com esta durante nossa carreira, este foi o primeiro momento no qual preparamos uma atividade pedagógica de produção textual interacionista baseada em estudos teóricos consistentes sobre o assunto. Entretanto é de suma importância refletir, aqui, sobre o aporte teórico e sua forma de interiorização pelo professor.

Apesar de termos nos entregue aos estudos e reflexões sobre atividades pedagógicas interacionistas de ensino-aprendizagem de LM, ainda foi preciso interagir com elas em sala de aula. Observando todo o processo durante as análises vemos que, não só a teoria, mas a sedimentação desta é relevante para a realização de tais atividades como forma de tornar o ensino-aprendizagem de produção textual eficiente.

Para Pazini (1998), Fort & Ribas (2006) e Jolibert (2006) a realização desse tipo de atividade exige do professor pesquisa, conhecimento sobre as teorias e reflexão sobre elas, o que levaria a inovação na sala de aula e melhoria dessas mesmas teorias. Contudo, todo aprendizado precisa de um tempo para que amadureça e torne-se, realmente, parte do aprendiz, como confirma Pazini (1998): “A interiorização de novas concepções exige tempo e reflexão mais aprofundada para poderem gerar efetivamente novas práticas em sala de aula”. (PAZINI, 1998, p. 4). Esta maturação ocorre por meio das interações com o outro, com o meio e com a própria teoria. No nosso caso, como se trata de atividade de produção que une teoria à prática, a sedimentação das teorias por nós se deu durante a interação com a prática.

Aqui visualizamos um paradoxo. Se uma das características de atividades pedagógicas interacionistas é fazer com que o professor realize pesquisas e reflexões sobre a teoria a ser empregada antes de levá-la à prática para aperfeiçoar esta, como podemos dizer que a interiorização da teoria se dá conforme sua interação com a prática?

Parece-nos acertado pensar, por meio desta pesquisa-ação, que não há outra forma da teoria do ensino-aprendizagem de LM, por meio desse tipo de atividade, ser apreendida e interiorizada pelo professor, se não dentro da interação teoria-prática-sujeitos envolvidos (levando-se em conta a forma com que os sujeitos encaram o processo ensino-aprendizagem).

Julgamos que a falta desse tipo de interação leva-nos, apenas, a aplicação de exercícios mecânicos em sala de aula.

Por isso, não se trata de uma experiência em sala de aula para a verificação da eficiência de uma atividade pedagógica de produção textual interacionista. Trata-se da nossa (professora e alunos) (re) construção do processo ensino-aprendizagem de produção textual por meio de atividades de produção de texto interacionistas. Processo no qual se acredita e sobre o qual se conhece. Tanto é assim que essa atividade levou a outras, baseadas na mesma teoria, as quais criaram condições para novos aprendizados a respeito do uso da língua nas mais diversas situações comunicativas. Pensamos que o professor conseguirá ensinar de forma efetiva, ou mudar sua prática, não quando ler sobre teorias interacionistas, mas quando interagir em sala com elas.

Observamos que essa atividade não foi prejudicial ao aluno, pois: 1º se não a tivéssemos realizado, não teríamos iniciado um processo de (re) construção de uma prática própria baseada em teorias consistentes sobre o assunto; e 2º pudemos perceber depois, que enquanto aprendíamos os alunos também aprendiam, ou seja, a forma com que passamos a ver o aprendizado de produção escrita mudou também a forma de eles, alunos, conceberem a escrita na escola. Isso porque se trata de uma pesquisa-ação, na qual os sujeitos envolvidos são pesquisadores e pesquisados, por isso aprendem juntos enquanto erram, refletem, acertam, transformam-se. Logo, podemos dizer que tal atividade pedagógica, embasada teoricamente, constituiu-se num passo importante no processo de construção de alunos autores de texto.

3.4. Nos textos produzidos, o produto do processo.

A título de resumo e em busca de mais objetividade e clareza na exposição dos pontos positivos e os negativos dos textos detectados nos textos produzidos na seqüência didática discutida neste trabalho, optamos pela elaboração de um quadro⁹ - Fatores de coerência perceptíveis nos textos analisados. Antes, porém, explicamos os significados dos sinais usados:

a) + : a presença do fator de coerência marcado auxiliou na construção dos sentidos;

b) - : a falta do fator de coerência marcado ou o seu mau uso prejudicou a construção dos sentidos;

⁹ Este quadro não pode ser analisado sozinho, de forma quantitativa. A falta de um único fator de coerência, dependendo de qual seja, pode comprometer a coerência textual, ao passo que a falta de um outro fator pode causar apenas uma incoerência local, sem muitos danos para a coerência geral.

c) +-: o fator de coerência marcado se apresenta com alguns problemas de incoerência local, o que torna a construção dos sentidos mais difícil, contudo, sem comprometê-la totalmente.

TABELA 1 – Fatores de coerência nos textos analisados

Fatores de coerência	TEXTOS					
	I	II	III	IV	V	VI
1) Situacionalidade						
1.a) linguagem	+	+-	+	+	+	+
1.b) Macroestrutura	-	+	-	-	+	+
1.d) Tema	+	+	+	+	+	+
1.e) Interlocutores	+	+	-	-	+	+
2) Informatividade						
2.a) Progressão temática	-	+	-	-	+	+
2.b) Progressão tópica	-	+	-	-	+	+
3) Intertextualidade	+-	+	+-	+-	+	+
4) Intencionalidade/ Aceitabilidade	+-	+	-	-	+	+
5) Coesão textual ¹⁰	+	+	+-	+-	+	+-

De acordo com o quadro, podemos dizer que, dos seis textos analisados, três apresentaram problemas graves de coerência, o que prejudicou a construção dos sentidos. Já os outros três constituíram-se, considerando o contexto de produção, textos com maior facilidade de recuperação dos sentidos, embora com algumas incoerências locais.

Ao observarmos o quadro, podemos perceber que o texto II apresenta pequenas incoerências locais. Igualmente assim, notamos os textos V e VI. Já os restantes sinalizam problemas mais graves na construção da textualidade.

A partir destas primeiras constatações e cruzando-as com as reflexões sobre a seqüência didática tentaremos analisar com criticidade a prática docente e seus efeitos nesses textos.

¹⁰ No quadro separamos os fatores Intencionalidade e Aceitabilidade do fator Coesão Textual, porque dependendo do texto o fator que mais prejudicou a Intencionalidade foi a Informatividade e em outros a Coesão Textual.

3.4.1. No cruzamento dos dados, os pontos positivos do ensino-aprendizagem orientado pelo interacionismo em busca da produção de textos coerentes.

Notamos que um dos pontos positivos das atividades que compreenderam a seqüência didática que gerou a produção de textos coerentes foi a maior interação entre os participantes – alunos e professor, textos, leitores e autores. A interação entre os sujeitos fez com que estes se envolvessem com os textos lidos e escritos, o que facilitou a organização de suas próprias idéias sobre o racismo, a aceitação de outras, e a reflexão sobre o “como” – macroestrutura textual – expô-las face ao leitor e aos seus objetivos e intenções. Isso também os levou a compreenderem a necessidade de adquirirem conhecimentos sobre a língua para melhorar o uso da linguagem. Houve, pois, mesmo que ainda embrionária, uma mudança na concepção do espaço da sala de aula, que passou a ser visto como:

(...) lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula (GERALDI, 1997a, p. 21).

Isso pode ser justificado pelas marcas da situacionalidade em quase todos os textos analisados. Nenhum dos textos fugiu ao tema proposto. No que concerne à macroestrutura textual mais apropriada – a argumentativa – à situação de produção, podemos dizer que a quantidade – 50% dos textos analisados estão adequados – aqui se torna âncora da qualidade. Os outros 50%, mesmo não tendo conseguido fazer o texto progredir, revelam que os seus autores tentaram organizar suas idéias num texto dissertativo-argumentativo. Quanto ao uso da linguagem, sem fazer aqui nenhum destaque de passagem dos textos, podemos considerá-la adequada, nas seis produções analisadas, à situação comunicativa, apesar de alguns problemas de ordem formal, já que não prejudicaram a construção dos sentidos. Podemos dizer, assim, que uma atividade pedagógica que cria condições de produção em que os participantes compartilhem experiências favorecem uma escrita mais significativa para o autor e para o leitor.

Diferentemente de aulas, nas quais o professor fala e o aluno ouve, nesse modelo didático, o aluno constrói seu saber sobre a língua refletindo ao lado de um sujeito (professor), o qual, mesmo detendo maior conhecimento sobre o mesmo assunto (ZDP – VYGOTSKY, 1998), torna-se um interlocutor real, mas não único. Isso impulsiona o processo de

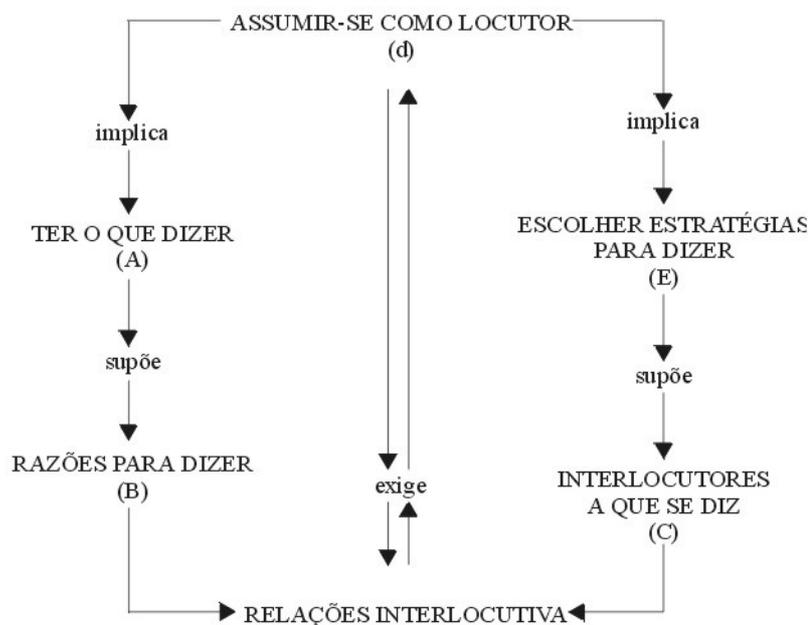
internalização (VYGOTSKY, 1998), ou monologização (BAKHTIN, 1992) que tornará os participantes mais confiantes e reflexivos nas atividades de leitura e de escrita.

Garcez (1998) ressalta que a linguagem é interativa e não existe, se não for dentro de interações. Assim, tanto o aluno, quanto os professores – sujeitos cooperativos no processo ensino-aprendizagem – constroem os saberes enciclopédicos, interacionais e lingüísticos, porque têm o intuito de interagir.

Para Baquero (2001) a interação no processo ensino-aprendizagem prevê a valorização de uma característica social humana, uma vez que, nos ambientes em que vive, o homem adquire experiências e aprende por meio da interação com os outros. No ambiente de sala de aula, a criação de situações reais de interação que visem à aprendizagem requer por parte dos sujeitos, em especial, do professor, a quem cabe orientar os alunos a traçarem um plano de escrita em que se envolvam todas as condições de produção – o que escrever, para quem escrever, para que escrever, por que escrever, como escrever. Plano este defendido também por outros estudiosos (PAZINI, 1998; CAMPS, 2006; CAMPS & SANTASUSANA, 2006, entre outros) no processo de produção textual. Foi o que nós, professores – aqui também pesquisadores – fizemos na seqüência didática enfocada nesta dissertação. Criamos uma situação de aprendizagem, na qual fomos mediadores, facilitadores e aprofundamos conhecimentos (BENITES, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; JOLIBERT, 2006, entre outros), quando levamos para a sala de aula um assunto que interessou a todos, escolhemos textos com macroestruturas textuais diferentes e diferentes opiniões para aumentar o conhecimento de mundo e textual dos alunos, promovendo discussões e reflexões sobre o uso da língua, em diversas situações comunicativas. Esse fato se confirma na intertextualidade marcada nos textos, indicada no quadro. Essa intertextualidade ocorreu por meio da interação com os textos orais (citados durante as discussões) e escritos. Os autores dialogaram com os textos lidos previamente, marcas presentes em todas as produções analisadas, o que auxiliou na construção de seus sentidos.

Com base em todos os teóricos e estudiosos referidos nesta pesquisa, afirmamos que gerar uma boa situação de produção contribui para um ensino-aprendizagem menos artificial e, conseqüentemente, para a produção de textos coerentes. Não há como escrever textos coerentes para ninguém sem razão alguma. Propor um tema e apenas pedir que nossos alunos escrevam é produzir redação, um exercício mecânico, sem o discurso que todo texto porta (BRITTO, 1997a). As condições de produção não devem – fica-nos patente ao final desta pesquisa – apenas ser indicadas aos alunos para que produzam um texto, mas, sim, parece-nos que devam ser construídas em conjunto. A simples apresentação ao aluno de um tema e o

elenco das condições de produção não o levam a constituir a atividade escrita na sala como produção de texto e, sim, redação. Para que isso demonstre a crença num processo ensino-aprendizagem interativo que vise à produção de textos, valemo-nos do gráfico que Geraldi (1997b, p. 161) faz das condições de produção:



Envolver-se em processos de interação com o professor, com os outros alunos e com outros interlocutores, tais como os presentes em textos escritos ou ouvidos fora da sala de aula e trazidos para dentro da sala, parece-nos ser um caminho adequado e provocado pela situação comunicativa. Criar essa situação torna-se aqui uma provocação, junto a qual ensejamos a necessidade de mostrar ao aluno que existem várias possibilidades de linguagem, para as várias macroestruturas textuais, para as mais variadas situações comunicativas e interlocutores, presentes nessas interações sociais ocasionadas por meio da língua. E isso parece-nos evidente que deva partir do professor que conta com a escola, a qual não se constitui somente num espaço físico, mas também num espaço em que as interações acontecem.

A seqüência didática analisada encaminha para uma situação compartilhada de ensino-aprendizagem que põe em prática as teorias lingüísticas atuais a que denominamos oficinas de produção textual. Podemos dizer isso pela forma como as orientações escritas –intenções de negociação entre os sujeitos – para a produção foram criadas.

Produzam um texto de opinião sobre o racismo em nossa sociedade. Usem textos de opinião já lidos e produzidos em sala como modelo. Será um texto dirigido para os alunos do colégio lerem e pensarem também sobre o

assunto e ficará exposto no mural do pátio. Durante a escrita e reescritas do texto pensem sobre:

- f) Quem lerá o texto.
- g) Por que você está escrevendo.
- h) Em que lugar este texto será dado para a leitura.
- i) Qual o tipo de linguagem mais adequada para alcançar seus objetivos tendo em vista quem lerá o texto e qual o tipo de texto escolhido.
- j) Observe se a organização do texto está bem clara observando: pontuação, concordância, ortografia, repetição de idéias, regras da norma escolhida etc.

Esse enunciado foi produzido como forma de organização dos trabalhos – plano de produção – após termos discutido e resolvido juntos questões que envolviam as condições de produção, ou seja: que tínhamos a intenção de interagir com alguém, que íamos escrever algo, que tínhamos uma razão para isso, uma forma, um lugar e um momento. Não foi lançado ao aluno, sem que houvesse a interação.

Por esses motivos, as atividades de escrita, a partir do momento que levavam para a sala um assunto que fazia parte das experiências de vida de todos (SERAFINI, 2003; FORT & RIBAS, 2006; JOLIBERT, 2006, entre outros), minimizaram a artificialidade e ajudaram na construção de textos. Podemos notar isso nos textos II, V e VI e, mesmo com a falta de progressão temática e tópica, as condições de produção, se evidenciam também no texto I. Sabemos que esses problemas poderiam ter sido sanados no momento da produção. Aí está o momento que atividades geradas pelas oficinas, que não perdem de vista as condições de produção e o envolvimento de todos – professor e alunos – em todas as suas fases, em especial as da correção e da reescrita dos textos, poderiam ter auxiliado os alunos autores dos textos I, III e IV. Isso nos é confirmado por Koch (2002), para quem o texto é uma atividade verbal interacional, ou seja, ele só existe se houver um alguém com quem interagir através dele.

O interlocutor existia: professor, os alunos da turma e os outros alunos do colégio. Ao observarmos o quadro, podemos perceber que os interlocutores estão bem marcados em quatro dos seis textos; logo, a característica interacional estava mantida, o que levou a construção de textos coerentes.

Um ponto positivo, embora reconheçamos que deva ser mais bem explorado – com leituras de textos, vídeos, imagens – foi a parceria leitura/escrita.

Segundo Zanini (2003) e Camps (2006), a leitura é imprescindível numa atividade pedagógica de produção textual interacional. Na atividade ora analisada, apesar de terem sido realizadas leituras de textos verbais impressos e de situações conhecidas, ou vividas pelos alunos e trazidas para as discussões em sala antes da produção escrita, acreditamos que outras

como vídeos, imagens poderiam ter contribuído para a progressão textual que se vale da informatividade, em especial. Mesmo assim, os textos revelam leituras, já que marcam certa intertextualidade.

Os textos verbais escritos foram escolhidos observando-se as condições que Marcuschi (2005a) anuncia como essenciais para o alcance da compreensão, pois um dos nossos objetivos, (SOLÉ, 1998) com a leitura, era promover a interação entre os alunos e os textos lidos, a fim de aumentar o conhecimento de mundo e ajudar-lhes no ter o que dizer. Por isso o sistema lingüístico era comum a todos, o tema dos textos era o mesmo que discutíamos – o racismo – assim os alunos se interessaram por lê-los, também estavam bem escritos, coerentes. Como se tratavam de reportagens, editoriais e artigos (textos jornalísticos) não havia muitas possibilidades de leitura, portanto foram leituras fáceis e os alunos conheciam as macroestruturas usadas. Isso pode ser comprovado se observarmos novamente o quadro quando mostra a influência da intertextualidade na construção da coerência dos textos.

Pensamos que uma das considerações mais importantes, decorrente desta pesquisa, é que o sucesso do trabalho pedagógico em sala de aula é o fato de o professor ter de tornar-se um pesquisador para poder melhorar suas práticas e as teorias utilizadas (PAZINI, 1998; FORT & RIBAS; JOLIBERT, 2006). Sem esse pressuposto, nenhum trabalho pedagógico pode funcionar, além de, o professor, como pesquisador, poder realmente proporcionar a aproximação da teoria das academias com a prática das salas de aula.

Todos os fatores de textualidade, presentes na atividade aqui analisada, auxiliam, mesmo que precariamente, na construção de textos coerentes. Isso indica a importância, não apenas da oferta das condições de produção do professor para o aluno, mas da construção destas por todos os envolvidos no processo de construção do texto.

Contudo, alguns problemas também ocorreram, já que os textos III e IV apresentaram problemas graves de coerência textual, além do texto I não ter progredido.

3.4.2. No cruzamento dos dados, os pontos negativos do processo.

Antes de iniciarmos esse trabalho em sala de aula tínhamos estudado a teoria e nos baseado nela para o planejamento. Tínhamos consciência, entretanto, que não só o embasamento teórico nos daria condições de potencializar nossa prática, mesmo contando com a experiência como educadoras.

A primeira questão deficitária do processo percebida durante as análises dos textos foi a falta de um momento real de trabalho com a organização macroestrutural de textos

dissertativo-argumentativos. Não obstante os alunos já terem lido e produzido textos com tal estrutura, em nenhum momento houve orientação sistemática para a construção tanto de parágrafos quanto de textos dissertativo-argumentativos.

O texto I é prova de que faltou organização macroestrutural ao relacionar nos parágrafos diferentes discussões que diziam respeito ao racismo. O número de parágrafos poderia ter sido menor e o desenvolvimento tópico e temático teria acontecido, uma vez que, a autora saberia, não só, construir uma idéia central, por meio do tópico frasal, mas também que deveria desenvolver tal tópico.

Igualmente, o autor do texto III reconheceria que não produziu um texto dissertativo-argumentativo, macroestrutura condizente com a situacionalidade, além de, após verificar as exigências dessa estrutura textual, teria de realizar pesquisas para ter o que dizer, já que seu maior problema foi: apenas copiar informações já dadas pelos textos lidos e ouvidos antes da produção textual. Já no texto IV existe uma tentativa de fazer o texto progredir que não se concretiza. Ao trabalhar por meio de atividades pedagógicas a macroestrutura ideal para o alcance das intenções previstas antes da produção, o aluno poderia ter construído um texto mais coerente com a situação comunicativa.

Outros dois grandes entraves da atividade pedagógica aqui submetida a críticas, levando em consideração os problemas apresentados nos textos analisados e na descrição do processo, foram: falta de exercícios de reflexão sobre as normas da língua de acordo com situação comunicativa (JESUS, 1997; TRAVAGLIA, 2002; ZANINI, 2005); e a falta de tempo, dado ao aluno, para reflexão e interiorização de leituras e discussões em sala (VYGOTSKY, 1998; JOLIBERT, 2006).

As reflexões sobre os usos da língua ocorreram por meio da interação com o professor, o que é válido. No entanto, alguns exercícios, os quais levassem à reflexão sobre como fazer o texto progredir pela seqüenciação e/ou referenciação, seriam bastante interessantes, como veremos mais adiante. O texto III, por exemplo, tem momentos de confusão devido o uso exagerado de um mesmo pronome demonstrativo o qual substitui referentes anteriores diferentes. Encapsulamentos anafóricos ou nominalizações fariam o texto progredir e eliminariam as confusões. Além desse texto, outros tiveram a recuperação dos sentidos prejudicada por que não usaram mecanismos de progressão referencial e/ou seqüencial adequadamente.

O texto VI revelou certas incoerências locais devido à falta de recursos coesivos adequados. Exercícios sobre a organização microestrutural, ou seja, das relações entre as partes menores, de seqüenciação, poderiam ter ajudado.

Depois de analisarmos os textos, apontamos, como adequadas à melhoria do uso, as reflexões por meio de exercícios de análise linguística, pois, apesar de termos realizado reescrita do texto depois de interações entre professor e aluno, acreditamos, levando em conta nossa experiência, que tentar resolver todos os problemas de escrita numa única interação não é benéfico. Pensamos ser mais efetivo, mais proveitoso, durante todas as produções e reescrituras que acontecem durante o ano, realizar atividades, exercícios mesmo, que levem à reflexão de vários problemas de escrita. Outra razão para a realização de tais exercícios é que por meio destes a interação deixa de ser só entre professor/aluno e passa a ser entre professor/alunos, o que amplia as possibilidades de aprendizagem.

Não estamos falando, aqui, de exercícios para se aprender metalinguagem, mas realizar exercícios que ajudem a “(...) dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1984, p. 47). Se tais exercícios levarem a uma reflexão pertinente sobre qual a melhor forma de se usar a língua numa determinada situação comunicativa, mesmo num momento de trabalho com partes de um texto, estaremos dentro de uma perspectiva de ensino de LM interacionista (BRITTO, 1997a).

Cremos que os problemas mais graves de coerência nos textos I, III e IV, também se devam ao pouco tempo existente entre as leituras iniciais a produção de texto. Parece-nos que, para estes textos, não houve tempo para internalização das discussões, das leituras, e das reflexões sobre os usos da língua.

Os autores dos textos III e IV participaram ativamente das discussões, tornaram-se sujeitos que tinham algo a dizer na oralidade e na escrita tiveram dificuldades no que diz respeito a ter algo a dizer. A distância entre o comprometimento desses alunos na produção oral e na escrita pode ser o indício que um período para maturação e novas leituras era necessário na construção do ter o que dizer. Isso talvez pudesse ter ajudado na progressão temática – a construção do novo.

Mediante os relatos e as análises do processo e dos textos, percebemos que as falhas no processo causaram prejuízo à coerência dos textos. Estas seriam eliminadas se as seqüências didáticas analisadas seguissem os passos que regem as práticas pedagógicas, as quais nós estudamos no capítulo teórico e são denominadas oficinas, Isso porque, por meio desse tipo de atividade, os gêneros textuais são profundamente estudados de acordo com situações reais de uso da língua (PAZINI, 1998; BENITES, 1998, entre outros), reflexões sobre a linguagem são feitas até o aluno adequar o texto às condições de produção (PCNs, BRASIL, 1998; ZANINI, 2003). E, finalmente, o projeto é avaliado a todo o momento, o que

leva a reflexão e, conseqüentemente, internalização de tudo que foi aprendido (CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006).

Devido a estas reflexões, parece-nos acertado dizer que o trabalho com oficinas cria condições de se produzir textos na escola e não para a escola. Esta seqüência didática, no entanto, iniciou um processo de reflexão dos sujeitos envolvidos sobre o ensino-aprendizagem de LM.

3.5. O caminho aberto pela atividade pedagógica interacionista.

A atividade de produção textual que gerou o texto sobre racismo mostrou novos horizontes para que a língua fosse trabalhada de forma interacionista e o texto fosse visto como o lugar e o momento das interações. A atividade de reescrita indicou aos alunos que a linguagem deve ser adequada ao momento de uso. Tal transformação começou a se concretizar quando voltamos aos textos para estudarmos como poderíamos tê-los melhorado.

Nós – alunos e professor – resolvemos realizar exercícios de progressão textual pela referenciação depois de termos lido textos de opinião, considerados bons, pois estavam publicados em jornais e revistas veiculados nacionalmente, e de termos observado como a progressão referencial ocorria. Percebemos que, conforme as intenções do autor e suas impressões sobre o mundo a (re) categorização dos objetos-de-mundo para torná-los objetos-de-discurso eram únicas (MOURA NEVES, 2001; KOCH, 2003; MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2004) e isso ajudava na construção do texto e de seus argumentos.

Essas reflexões durante as leituras foram motivadas por nós, fomos, portanto os motivadores (BENITES, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; entre outros). Entretanto o desejo de verificar se isso era possível em textos dos alunos, partiu deles próprios. Tais exercícios foram elaborados por nós, usando os textos sobre racismo, e levados para a sala de aula. Seguem-se os exercícios:

EXERCÍCIO – 1

Leia o trecho abaixo:

“No caso rumoroso desta semana, o jogador de futebol Grafite foi alvo de racismo. O atleta argentino Desábato o chamou, segundo os relatos disponíveis, de “negro de merda”. Com a prisão quase imediata do infrator, diante das TVs, o episódio acabou chocando algumas pessoas” (Fernando Rodrigues Folha de S. Paulo de 16 de abril de 2005).

Observe que da primeira vez que o jogador argentino Leandro Desábato é citado no trecho o autor usa a seguinte expressão: “o atleta argentino

Desábato”. Quando é novamente citado o autor usa a palavra “infrator”. Ele poderia ter usado “jogador”, “argentino”, “zagueiro”. Certamente o jornalista teve uma razão para escolher uma expressão e não outra. Uma explicação para essa escolha seria: Fernando Rodrigues afirmou que *Desábato* havia sido preso, e é preso, geralmente, quem transgredir a lei, portanto o uso da palavra “infrator”. Ou quis mostrar ao seu leitor, que xingar companheiros de partida com palavras racistas não é algo normal, mas é crime previsto em lei, e quem o comete é um “infrator”. Por tanto, ao usar “infrator”, o escritor não só eliminou a repetição de seu texto, mas mostrou o que ele pensa sobre *Desábato*.

Leia agora este outro trecho:

“Grafite se sentiu ofendido e por isso denunciou Desábato que foi preso ao final do jogo. Desábato ficou preso alguns dias, pagou fiança e vai esperar o julgamento em liberdade. Desábato foi enquadrado no crime de injúria, pois se fosse enquadrado por racismo não poderia pagar fiança e ser solto, teria que aguardar o julgamento preso”.

Observamos que neste trecho o autor fala sobre Leandro *Desábato* três vezes. O autor poderia, no entanto, como o jornalista Fernando Rodrigues, sempre que retomar algo sobre o qual já vinha falando, usar uma expressão que, além de relembrar o leitor de quem ou do que se está falando, também mostre o que o autor pensa sobre o assunto.

Tome este trecho para você e reescreva-o eliminando as repetições com expressões que indiquem uma tomada de posição sua sobre o assunto (*Desábato*).

EXERCÍCIO – 2

“Espetacularização” do combate ao racismo ou exagero na interpretação de uma ofensa comum (sic) foram análises registradas aqui e ali. Até o ex-jogador Tostão, sempre firme nos seus comentários, defendeu que esses delitos entre atletas no campo de jogo devam ficar na justiça Desportiva.

É triste ver prosperar essa condescendência no Brasil. Somos um país estranho. Uma das críticas mais recorrentes é que aqui as leis existem, mas quase nunca são cumpridas. No caso Grafite-Desábato, a lei foi cumprida. Como foi uma exceção, fala-se em exagero. Ou muda-se a lei ou ela tem de ser cumprida à risca. É assim que se constrói uma nação “(Fernando Rodrigues Folha de S. Paulo de 16 de abril de 2005)”.

Condescendência significa transgredir espontaneamente, ou seja, ir contra alguma lei por vontade própria.

No primeiro parágrafo o autor informa que muitas pessoas acharam a prisão de Desábato um exagero, pois foi uma ofensa comum. Inicia o segundo parágrafo com a frase: É triste ver prosperar essa condescendência no Brasil. Quando usa a palavra “condescendência” de que ele está falando? Você diria que ele está se referindo a que palavra, expressão, ou parte do texto? Ao escolher a palavra condescendência ele emitiu sua opinião sobre o assunto? Se emitiu, qual é a opinião do autor?

EXERCÍCIO – 3

No restante do segundo parágrafo o jornalista toma como assunto a “condescendência brasileira”. Podemos dizer, então, que, no primeiro parágrafo, ele informa o que muitas pessoas pensam sobre o caso Grafite-Desábato. Ele começa o segundo parágrafo dando uma opinião negativa sobre o fato dos brasileiros não desejarem que as leis sejam cumpridas e escreve todo o segundo parágrafo defendendo esta idéia.

Faça o mesmo. Resuma cada parágrafo abaixo em uma palavra, expressão ou frase que, além de condensar todo o parágrafo, emita a sua opinião sobre o fato e desenvolva um segundo parágrafo que comece por esta palavra, expressão ou frase resumitiva.

“Infelizmente o racismo existe em nosso país. Não importa o quanto as pessoas tentem escondê-lo. Ele está presente em muitas de nossas ações”.

“O racismo tem como princípio a ofensa, o objetivo de fazer uma pessoa se sentir humilhada. Racismo, hoje, é considerado normal por brasileiros que não se dizem racistas”.

“Nós vivemos em um mundo onde pessoas discriminam outras pessoas, onde tem gente muito racista”.

Outros tipos de exercícios poderiam ter sido criados sobre progressão tópica, temática, progressão referencial, progressão seqüencial pelo encadeamento de partes do texto com conectores, entre outros. Mas, naquele momento, esses bastaram para que os alunos começassem a perceber que há diversas formas de se dizer algo num texto escrito e reflexões quanto a isso são imprescindíveis para que o texto em construção seja o mais competente possível para poder cumprir seu papel de comunicar e interagir influenciando o outro.

Colocamos estes exercícios aqui e informamos o início da continuação da atividade para corroborar a idéia de que juntos passamos a construir um novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de LM.

Terminadas as análises podemos observar que mesmo a atividade pedagógica de produção textual interacionista não se constituindo como uma oficina, ao seguir alguns de seus passos, pode criar condições para que textos com função social pudessem surgir, mesmo com algumas incoerências locais. Mais ainda, tornou possível a todos os envolvidos neste pesquisa-ação um repensar do trabalho com a língua em sala de aula.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

No início de nossas reflexões nos perguntamos sobre a eficácia de nossa própria prática quanto à produção textual. Sobre como fundir teoria e prática e criar situações reais de uso da língua. Além de termos nos questionado sobre nosso papel e comportamento no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, precisávamos saber como deixar de produzir textos para a escola para produzirmos textos na escola.

A partir daí surge a nossa pergunta de pesquisa: a nossa prática docente, quando objetiva a produção textual tem se constituído num processo em que os textos, ao serem produzidos na escola, o são apenas para a escola? Para respondê-la, por meio da Lingüística Aplicada buscamos no Interacionismo e na Lingüística Textual o suporte teórico para analisarmos uma atividade pedagógica de produção textual interacionista e seis textos resultantes dela a fim de contribuirmos com as discussões que procuram fazer progredir práticas fundamentadas no Sócio-interacionismo de Vygotsky (1988) e no Interacionismo de Bakhtin (1992), nosso objetivo geral na pesquisa.

Em ambas as teorias escolhidas o texto é “(...) o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.” (KOCH, 2004, p. 33). Segundo elas, usa-se a língua, ou seja, constrói-se um texto, de acordo com as exigências da situação de produção, na qual estão presentes os interlocutores, suas intenções e todos os seus conhecimentos de mundo (enciclopédico), sócio-interacional (formas de interação pela linguagem) e lingüístico, os quais são colocados em jogo para alcançar o que se deseja. Por isso a escolha da construção e análise de uma seqüência didática interacionista, pois ela cria momentos reais de uso da língua.

O nosso objetivo geral começou a ser alcançado ao relatarmos e analisarmos criticamente, tanto o processo quanto as produções resultantes dele. Ao fazermos as análises notamos que a seqüência didática, embora não seja uma oficina interacionista, levou a produção de textos coerentes, mesmo que tenham apresentado problemas de incoerências locais. Podemos corroborar essa idéia, pois é possível depreender dos textos I, II, V e VI a condição “ter o que dizer” (mesmo com a falta de organização e progressão do texto I) a um interlocutor, o qual está bem marcado. E isso ajudou na constituição da coerência de pelo menos três desses quatro textos. Segundo Camps (2006):

As crianças que têm interlocutores no processo de produção e destinatários para seus textos dedicam tempo a planejar e são capazes de revisar seus textos globalmente, considerando a intenção com que escrevem e o significado que querem transmitir (CAMPS, 2006, p. 21).

As situações criadas pela atividade pedagógica de produção de texto também permitiram a construção dos sentidos do texto quando propiciaram, durante o processo, interações com os textos lidos, com as discussões feitas e com os discursos proferidos pela mídia, por amigos e familiares. Pudemos perceber as marcas de outros textos e discursos com os quais interagimos por meio da intertextualidade, um dos fatores responsáveis pela coerência textual.

De acordo com as análises as marcas da situacionalidade estavam presentes em todas as produções e isso graças a constituição, pelos sujeitos, de grande parte das condições de produção. Três, dos seis textos, progrediram acrescentando informações novas às dadas, usando adequadamente articuladores argumentativos e processos de referenciação, mesmo de forma bastante rudimentar. Tais processos de progressão textual ocorreram, em parte, graças à reescrita, reflexão sobre a língua, proposta dentro da seqüência didática. Seqüência esta que buscou, principalmente, melhorar a competência comunicativa para conseguir alcançar as intenções do autor.

Embora tenhamos percebido, ao contrapor os textos obtidos e o processo de produção, alguns problemas gerados pela falta de trabalho adequado com os gêneros, pela falta de tempo para reflexões e interiorização das leituras feitas antes das produções e de exercícios sobre a língua para a melhoria de seu uso, a atividade pedagógica estudada neste documento é, mesmo que deficitária em alguns pontos, responsável pela construção da textualidade em metade dos textos.

É um trabalho pedagógico que não pode ser considerado uma simples experiência, mas o início de mudanças na forma de ensinar-aprender tanto do professor quanto do aluno. Não foi mera assimilação de teorias, mas reflexão sobre estas durante a prática para reconstruir tanto uma quanto outra e, a nosso ver, essa reconstrução passa por tentativas, erros e acertos.

Podemos dizer que seguimos alguns preceitos da atividade oficial quando pensamos:

- A idéia de escrita como trabalho e não como dom (exige planejamento, textualização e revisão). Portanto, leitura, produção e reflexão sobre o uso da linguagem estão interligadas (o que dizer e como dizer);
- O objetivo de ensino não foi apenas decorar regras, mas melhorar os textos (a competência comunicativa), a fim de alcançarmos nosso objetivo: convencer o leitor de algo, nossa atividade final comum e concreta (por que escrever, ter um interlocutor claro);

- A idéia de interação como meio pelo qual todos aprendem, por isso a vivência de todos os envolvidos era muito importante e um tema que fazia parte dessa vivência (constituir-se como alguém que tem o que dizer);
- Um professor/pesquisador conhecedor das teorias, o qual propôs, executou e avaliou todo o trabalho, além de ter sido um motivador constante, o que ajuda na construção de todas as condições de produção.

Percebemos, assim, os méritos da pesquisa, sem deixar de reconhecer o grande valor das oficinas. Esta sim, verdadeira atividade pedagógica interacionista de ensino-aprendizagem eficiente de LM, pois, como vimos, ela preencheria as lacunas deixadas pela atividade proposta aqui. Logo, produzir textos por meio de oficinas é nossa sugestão de trabalho nas aulas de Português que pode quebrar sua artificialidade que ainda persiste no ensino de língua.

Conseguimos, assim, responder nossa pergunta de pesquisa “*Como tornar as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as de produção textual, menos artificiais, e, portanto, realizadas dentro de situações comunicativas reais geradoras de textos e não de redações?*” e, finalmente, atingir nosso objetivo geral contribuindo com os debates que pretendem desenvolver práticas apoiadas no Sócio-Interacionismo e no Interacionismo. Isso porque reafirmamos, por meio desta pesquisa-ação, o que dizem todos os estudiosos e teóricos pesquisados sobre o assunto: é na interação em sala de aula entre teoria-prática-sujeitos que poderemos encontrar um caminho para produzirmos textos e não redações.

Notamos que não ocorre, primeiramente, a absorção da teoria para depois a mudança da prática. A teoria estudada anteriormente vem para a prática transformando-a e ao mesmo tempo constituindo-se dentro do sujeito/professor. Um processo de importância central nas mudanças pretendidas para o ensino-aprendizagem de LM.

Por isso, pensamos ser pertinente pesquisas futuras com um número maior de professores/pesquisados que possam corroborar ou não a forma com que se dá a interiorização das teorias estudadas pelo professor e sua interação com a prática, já que cursos de capacitação são constantes no magistério e mesmo assim mudanças significativas não ocorrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1989.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, D.L.P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 1-9.
- BENITES, S. A. L. *Escrever, uma necessidade e um prazer*. Proleitura, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, ano 5, n. 19, p. 3, abril. 1998.
- BORDINI, M. G. *Praticando a arte da docência*. Proleitura, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, ano 5, n. 19, 1-2, abril. 1998. Entrevista.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997a.
- _____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, p. 117-126.
- CAMPS, A. Projetos de língua entre a teoria e a prática. In: CAMPS, A. (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 33-46.
- CAMPS, A.; SANTASUSANA, M. V. Projetos para aprender língua. In: CAMPS, A. (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 47-50.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES.C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DASCAL, M. Models of Interpretation. In: STAMENOV, M. (ed.) *Current Advances in Semantic Theory*. Amesterdan: J. Benjamins, 1992.
- FIAD, R. S. ; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 29-36.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA ON LINE. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 17 abril 2005.

FORT, R.; RIBAS, T. Aprender a narrar: um projeto sobre o romance policial. In: CAMPS, A. (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 51-60.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da pesquisa-ação*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.31, n.3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 6 de agosto de 2006.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras-ALB, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 17-24

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-118.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KOCH, I. G.V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, L.A. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas, v.01(1), 1999, p.23-42.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005a.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005b, p. 53-102.

MARTINS, J. S. *O trabalho com projetos de pesquisa do ensino fundamental ao ensino médio*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001.

MESERANI, S. C. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA NEVES, M. H. de. A referenciação e a constituição do texto: reflexões no uso da língua portuguesa. *Revue Belgue de Philologie et D'Histoire*. Bruxelles: Facultes Universitaires Saint-Luis, 2001, p. 993 – 1016.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PACHECO, L. M. Funcionalismo e lingüística do texto: um exercício de análise dialogada das anáforas associativas. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. *Proleitura*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, ano 5, n. 19, p. 4-5, abril. 1998.

COLÉGIO ESTADUAL BARBOSA FERRAZ – EFM. *Projeto Político Pedagógico*. Andirá, 2006.

ROJO, R.H.R. A concepção do leitor e autor de textos no PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 31-51.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMd, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, D. . São Paulo: Educação e Pesquisa, v.31, n.3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 6 de agosto de 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, M. O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita. *ACTAS DO I ENCONTRO INTERNACIONAL*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, p. 189-207, 2003.

ZANINI, M. *Um novo olhar sobre um velho problema: do ensino de gramática à prática de Análise Lingüística*. Maringá: UEM, 2005. (Mesa-redonda, CELLI-Maringá, 2005).

ANEXOS

ANEXO I

**Argentino preso em campo diz que é tratado como delinqüente (Folha de S. Paulo, 15/04/05)
Sozinho na cela, atleta fica sem cama, come marmita de preso comum e, após negar em
depoimento ofensa racial a Grafite, espera liberdade hoje**

KLEBER TOMAZ

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

"Estou sendo tratado como um delinqüente", reclamou o zagueiro argentino Leandro Desábato, 26, do Quilmes, preso numa cela provisória do 34º Distrito Policial, na Vila Sônia, em São Paulo.

Desábato está detido desde a 0h54 de ontem, após ter sido indiciado, no gramado do Morumbi, sob acusação de injúria qualificada (ofensa à dignidade de alguém com elementos de raça, cor e religião) por chamar Grafite, rival em partida pela Libertadores, de "negro de merda, filho da puta, negrinho", segundo depoimento do atacante do São Paulo à polícia.

No fim do primeiro tempo, Grafite foi xingado por Desábato, revidou com um tapa na cara do argentino e foi expulso. O argentino seguiu em campo e, após o árbitro terminar a partida, recebeu ordem de prisão do delegado Osvaldo Gonçalves, da Polícia Civil.

Gonçalves soube do ocorrido e consultou Grafite nos vestiários. O atacante declarou se sentir "discriminado" e concordou em registrar um boletim de ocorrência.

Desábato foi enquadrado no artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal brasileiro, que prevê pena de reclusão de um a três anos e multa. À polícia, o zagueiro, contrariando imagens da TV, negou ter feito insultos racistas. Afirmou, porém, ter sugerido a Grafite que pegasse "a banana e enfiasse na bunda", em resposta ao fato de Grafite ter supostamente comentado que, se fizesse um gol, iria comemorar com um gesto de banana. O são-paulino negou que tivesse planejado essa ação.

Como "delinqüente", Desábato teve tratamento de preso comum: ficou sem cama ou colchão -nem tentou dormir- e recebeu a marmita usualmente oferecida a quem vai para a cadeia: arroz, feijão e picadinho de carne e batata. Também tomou suco.

Apesar de ter reclamado, na presença do presidente da Confederação Sul-Americana (Conmebol), Nicolás Leoz, e do da Federação Paulista de Futebol, Marco Polo Del Nero, de sua situação -informação confirmada por fonte policial-, Desábato teve alguns benefícios, como direito a chimarrão e até massagem.

Frutas (maçãs, goiabas, uvas e bananas) foram levadas pelo técnico do Quilmes, Gustavo Alfaro. Ele disse que, pelo fato de ser atleta, Desábato devia consumi-las para suprir as energias gastas.

Um outro membro do time esteve com o zagueiro. Preparou o chimarrão e fez massagens nele, que reclamava de dor no pé esquerdo. Houve aplicação de gelo.

O jogador, em todo o tempo, esteve calmo, segundo a polícia.

Nicolás Leoz disse que Desábato já foi suspenso preventivamente por um jogo até julgamento da Comissão Disciplinar da Conmebol. "Vamos preparar campanha em repúdio ao racismo na América do Sul", afirmou o paraguaio, que pegou cópia do boletim de ocorrência para enviar à Fifa. Fora da delegacia, pessoas protestavam contra o ato do argentino.

No jogo do São Paulo contra o Quilmes na Argentina, em 16 de março, Grafite já havia dito ter sido alvo de ofensas raciais. O Quilmes enviou fax ao São Paulo pedindo desculpas pelo ocorrido.

Em relação ao que aconteceu no Morumbi, o inquérito policial terá de ser concluído em dez dias pelo delegado Guaracy Moreira Filho, do 34º DP. Segundo José Carlos Ferreira Alves, advogado do São Paulo, Grafite tem seis meses para apresentar queixa-crime à Justiça contra Desábato, por se tratar de crime de ação privada. Ou o caso pode ser arquivado.

Se for condenado pela Justiça, o argentino será expulso do país após cumprimento da pena, segundo determina o Estatuto dos Estrangeiros. "Todo estrangeiro que é preso no Brasil tem seu auto de prisão levado para a Polícia Federal, em Brasília, que só aguarda o juiz dar a pena para abrir o inquérito de expulsão", explicou o delegado federal José Lemos, chefe do núcleo operacional da delegacia de imigração em São Paulo.

Por questões de segurança e estrutura, Desábato foi transferido às 17h55 para uma cela individual do 13º DP, na Casa Verde. Minutos depois, o juiz Marcos Alexandre Zili, do Departamento de Inquéritos Policiais, concedeu alvará de soltura para o argentino, após habeas corpus impetrado pelos advogados de defesa cedidos pelo Consulado da Argentina.

Para ser solto, Desábato terá de pagar fiança de R\$ 10 mil. Isso deve acontecer hoje. Sendo libertado, ele precisa de autorização judicial, que ainda não foi concedida, para poder deixar o Brasil.

ANEXO II

Argentinos lamentam vítima de exagero (Folha de S. Paulo, 15/04/05)**SILVANA ARANTES**

DE BUENOS AIRES

A detenção no Brasil do jogador Leandro Desábato, sob acusação de racismo, foi tratada na Argentina como um exagero e uma manobra de marketing do país.

"Eles [os brasileiros] querem liderar essa onda antidiscriminatória no esporte. Somos vítimas de exagero", declarou o dirigente do Quilmes José Luis Meiszner ao canal de TV "Todo Noticias".

"Quer dizer que a prova é a leitura labial? Agora os jogadores terão que ficar calados em campo?", comentou o apresentador.

O presidente do Quilmes, Daniel Razzetto, afirmou que a detenção do atleta estava armada. O presidente da AFA (Associação de Futebol Argentina), Julio Grondona, seguiu a mesma linha e disse que houve "certa intencionalidade" no episódio.

"Culparam alguém que não tem absolutamente nada a ver com isso. Esse menino, Desábato, eu o conheço, é um homem do interior", afirmou Grondona.

De acordo com o presidente da AFA, a entidade intercedeu pelo jogador na Justiça brasileira para tentar obter sua liberdade.

No hotel em que estava hospedada a delegação do Quilmes, os argentinos passaram o dia ontem evitando a imprensa enquanto disparavam telefonemas pedindo ajuda para libertar o jogador. À noite, chegaram a descer ao lobby do hotel e ligar o ônibus do time, mas decidiram só deixar o país com Desábato -cerca de um terço da delegação já havia voltado à Argentina pela manhã.

Em uma das poucas vezes em que quebrou o silêncio, o técnico Gustavo Alfaro disse à rádio "Eldorado", sem permitir a gravação, que estava se sentindo discriminado por ser argentino. Da Alemanha, onde está em visita oficial do presidente Néstor Kirchner, o ministro das Relações Exteriores da Argentina, Rafael Bielsa, ligou ao embaixador argentino no Brasil, segundo Razzetto. O Ministério não confirmou nem negou a informação.

Diferentes versões apareceram nas rádios e TVs argentinas sobre o que Desábato teria dito a Grafite. As principais variações foram "negro filho da puta", "negro de merda" e "lixo de negro". A maioria dos jornalistas argentinos classificou a atitude do atleta como "insulto normal em jogos de futebol" e cujo teor racista é "parte do comportamento argentino". O principal erro de Desábato, na interpretação deles, foi desconhecer a "diferença cultural" e, sobretudo, as legislações sobre o racismo dos dois países. A brasileira é considerada muito dura.

"Sabemos que o Brasil não tem "low profile" neste tema [racismo], por isso estamos muito preocupados", afirmou Meiszner.

A atenção que a imprensa brasileira dispensou ao fato também foi alvo de crítica dos argentinos.

"Isso aqui está uma confusão. A imprensa do Brasil está sendo sensacionalista. Há dezenas de câmeras e até helicóptero aqui [na delegacia]", afirmou o jornalista Germán Belize, que estava em São Paulo, à rádio "Mitre".

O locutor do programa "Vitamina G", Jorge Guinzburg, ironizou: "Mas no Brasil sabem que na Argentina ninguém conhece Desábato?". Guinzburg também perguntou ao repórter se o jogador argentino ocupa uma cela sozinho. "Só falta que ele esteja numa cela junto com uns "moreninhos" que fiquem sabendo o motivo de sua prisão", disse.

As edições eletrônicas dos principais jornais argentinos não deram destaque à prisão de Desábato. Diferentemente do que aconteceu no Brasil, o assunto não ocupou a manchete nem sequer as principais chamadas.

Ao longo do dia, o termo "racismo" deixou os títulos. A notícia passou a ser apresentado como: "Jogador argentino detido por chamar um rival de "negro"."

O embaixador da Argentina no Brasil, Juan Pablo Lohlé, considerou "exagerada" a prisão. "Em jogos de futebol, todos xingam todos." Lohlé defendeu que o jogador pedisse desculpas. Na sua opinião, Desábato não tinha a obrigação de saber que qualificar as pessoas como "negras" é considerado ofensa no Brasil.

ANEXO III

Juristas divergem sobre acusação de injúria (Folha de S. Paulo, 15/04/05)**MÁRVIO DOS ANJOS**
DA REPORTAGEM LOCAL

Embora não vejam nenhum exagero na maneira como a polícia conduziu a prisão do argentino Desábato, alguns juristas e advogados consultados pela **Folha** discordam de como o crime contra Grafite foi enquadrado.

O zagueiro foi indiciado por injúria qualificada por preconceito, que permite fiança. Uma situação mais leve que a de crime racial, inafiançável e imprescritível, que obrigaria Desábato a esperar seu julgamento na prisão. Ambas prevêm o mesmo período de reclusão: de um a três anos. Para Hédio Silva Júnior, coordenador da Comissão de Direitos Humanos da OAB-SP, a classificação do ato como injúria, em vez de crime racial, foi apropriada.

"Racismo é um crime que tem o potencial de atingir toda uma coletividade. No caso, a ofensa foi dirigida a uma só pessoa, numa situação de jogo", entende.

Também por isso, ele aprova o procedimento do delegado do Garra Osvaldo Gonçalves, que consultou Grafite antes de autuar Desábato. Silva Júnior salientou, no entanto, que o habeas corpus só garante o retorno do argentino para casa se o juiz não lhe autorizar, o que não ocorreu. Se for condenado, cumpre a pena no Brasil.

Mas há quem discorde da acusação de injúria. Para o jurista e professor de direito constitucional da USP Dalmo de Abreu Dallari, ela foi um equívoco.

"Ainda que seja dirigida contra uma só pessoa, a atitude atinge toda uma etnia, mesmo que seja numa só pessoa, e ainda teve a publicidade da TV", afirma Dallari. "É um erro dos que concordaram com a desclassificação para injúria, porque cria a idéia de impunidade sobre o racismo, quando o futebol vê o fenômeno crescer."

"Quando você chama alguém de "negro safado", é inegável a intenção de desqualificar o outro em função de sua condição de negro. Quando chama de macaco, reduz a pessoa à condição subumana", diz o professor de direito constitucional da Fundação Getúlio Vargas, Oscar Vilhena Vieira.

Marco Antônio Zito Alvarenga, que preside a Comissão do Negro e de Assuntos Discriminatórios da OAB-SP, concorda com o enquadramento e vê um aviso.

"Isso adverte a sociedade que não se convive com essa modalidade de preconceito" afirma Alvarenga, que não condena, contudo, a acusação por injúria. "A função da pena é recuperar o indivíduo, nunca é vingança."

Para o professor titular da USP Fábio Konder Comparato, a atuação da Polícia Civil no caso foi, antes de tudo, pedagógica. "Não se protegem direitos humanos com lei, nem mesmo com lei penal, mas com educação das massas. Esse episódio mostra a todos os que acompanham o futebol que racismo é crime. É uma forma de educar o povo", afirma.

Guaracy Moreira Filho, titular do 34º DP, argumentou sobre a opção por injúria. "Esta lei [do racismo] fala somente de segregação, se alguém fosse proibido de entrar num lugar por ser negro."

ANEXO IV

MEMÓRIA**Até hoje, ofensas raciais no Brasil ficaram no campo (Folha de S. Paulo, 15/04/05)**

DA REPORTAGEM LOCAL

O argentino Desábato sofreu uma punição nunca aplicada a outros jogadores acusados de ofensas raciais nos gramados brasileiros.

A lista tem gente famosa, como Paulo Nunes e Diego, jogadores de times médios, como Wellington Paulo, e até outro atleta com passaporte argentino, Frontini.

Em 1999, quando defendia o Palmeiras, Paulo Nunes foi acusado por Rincón, então no Corinthians, e Vágner, na época no São Paulo, de insultos raciais em jogos.

Três anos depois, foi a vez de o santista Diego estar no centro de uma polêmica. Segundo jogadores do Corinthians na época, como Kléber e Renato, ele teria chamado os rivais de "macacos" em jogo do Brasileiro-02.

Na atual temporada, outros dois casos aconteceram. Em Minas Gerais, o zagueiro Wellington Paulo, do América, fez ofensas racistas a André Luiz, do Atlético-MG. Ele não foi preso, mas recebeu um gancho esportivo de 30 dias da federação local.

Antes de Grafite, o São Paulo já havia tido um jogador seu envolvido em um caso de suposto racismo. O zagueiro Fabão acusou Frontini, que nasceu em Buenos Aires -mas chegou ainda criança ao Brasil-, de tê-lo chamado de "macaco" no confronto entre o time do Morumbi e o Marília.

Com tantos casos ignorados, nem todos os jogadores negros aplaudem o ocorrido com Desábato. "Foi uma atitude errada do jogador do Quilmes, mas a atitude que fizeram contra ele também foi. Não é só no campo que acontece isso, em todo lugar tem racismo, na esquina, no shopping. Deveriam tomar essa atitude com todos os que têm preconceito", disse Betão, do Corinthians. **(PC)**

ANEXO V**ARTIGO****Ofensa e racismo (Folha de S. Paulo, 15/04/05)****TOSTÃO****COLUNISTA DA FOLHA**

O racismo é uma deplorável e inaceitável conduta humana.

O racismo verdadeiro é o daqueles torcedores que vão para os estádios com a intenção de ofender outras raças; o de grupos que não permitem a entrada de pessoas de raças diferentes em determinados lugares frequentados por eles; o das pessoas que são incapazes de amar, em todas as suas formas, outras de raças diferentes e outros tipos.

O racismo tem que ser combatido e duramente punido por leis específicas.

As ofensas ao Grafite na partida de anteontem não foram uma clara e premeditada manifestação de racismo do jogador argentino, e sim o antigo, comum e condenável hábito de provocar o adversário, chamá-lo de negro e de outros nomes.

Isso sempre existiu no futebol. Quando eu jogava, um companheiro me disse uma vez que foi chamado de "branco sujo" por um negro.

Isto é também racismo.

Essas injúrias precisam também ser duramente punidas, mas pela Justiça Desportiva.

Houve um exagero, uma espetacularização do acontecimento, como disseram José Trajano e Juca Kfourri.

Em todo o mundo, os atletas querem vencer, de todas as maneiras. Alguns perdem a razão e os limites.

Na emoção de uma partida, acontecem, com frequência, manifestações de ódio reprimido, de agressividade inata e adquirida e todo o tipo de fraqueza humana.

Já escutei um milhão de vezes que o esporte é uma manifestação ética e um fator de união entre as pessoas e os povos.

Não é sempre assim.

Sempre que houver emoção envolvida, existirá o perigo de as pessoas fazerem coisas até inacreditáveis.

Depois, essas pessoas dirão: "Me deu um branco na consciência".

Essas ofensas são comuns, mas são intoleráveis. É preciso colocar limites. A lei e a vigilância da sociedade são esses limites.

ANEXOVI

Fernando Rodrigues

Racismo é racismo (Folha de S. Paulo, 16/04/05)**BRASÍLIA**

Há vários tipos de preconceito de cor, é verdade. Mas, para usar a forma tautológica em voga com a chegada dos petistas ao poder, racismo é racismo.

No caso rumoroso desta semana, o jogador de futebol Grafite foi alvo de racismo. O atleta argentino Desábato o chamou, segundo os relatos disponíveis, de "negro de merda". Com a prisão quase imediata do infrator, diante das TVs, o episódio acabou chocando algumas pessoas.

"Espetacularização" do combate ao racismo ou exagero na interpretação de uma ofensa comum (sic) foram análises registradas aqui e ali. Até o ex-jogador Tostão, sempre firme nos seus comentários, defendeu que esses delitos entre atletas no campo de jogo devam ficar na Justiça Desportiva.

É triste ver prosperar essa condescendência no Brasil. Somos um país estranho. Uma das críticas mais recorrentes é que aqui as leis existem, mas quase nunca são cumpridas. No caso Grafite-Desábato, a lei foi cumprida. Como foi uma exceção, fala-se em exagero. Ou muda-se a lei ou ela tem de ser seguida à risca. É assim que se constrói uma nação.

Essa abordagem macia do preconceito, esse "racismo cordial", já apareceu cientificamente numa pesquisa nacional do Datafolha, em 1995, quando completavam-se 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Para 89% dos brasileiros, há racismo no Brasil. Só que apenas 10% admitem serem, eles próprios, racistas.

Enunciados como "negro bom é negro de alma branca" e "negro, quando não faz besteira na entrada faz na saída" são considerados normais por brasileiros que não se dizem racistas. Para 87% da população, essas e/ou outras afirmações preconceituosas nada têm de errado.

O racismo dissimulado é primo-irmão das interpretações reducionistas quando um jogador negro é chamado de "macaco". Não importa qual tenha sido a motivação de Grafite. A sua denúncia é boa para o país.

ANEXO VII

RACISMO EM CAMPO (Folha de S. Paulo, 15/04/05) – Folha Opinião

O racismo é, por qualquer ângulo que se analise, uma chaga a ser combatida. No plano ético, há poucos comportamentos mais perniciosos do que qualificar alguém em função de um estereótipo vazio, como a cor da pele ou a ascendência étnica, e, a partir daí, julgar o indivíduo, como se tudo o que ele possa fazer, pensar e sentir já estivesse predeterminado por esse único traço.

Daí não se segue que mereça aplausos a prisão do jogador argentino Leandro Desábato, do Quilmes, por ter usado termos injuriosos e de cunho racista contra o atacante são-paulino Edinaldo Batista Libânio, o Grafite, na partida da última quarta-feira pela Libertadores. Desábato obviamente cometeu um delito (injúria agravada por racismo), mas parece estar pagando sozinho pelas rivalidades de várias gerações de jogadores argentinos e brasileiros.

Salta aos olhos o zelo com que as autoridades estão cumprindo as determinações legais. Não há jogo de futebol em que jogadores não troquem insultos, freqüentemente de caráter preconceituoso. Nenhum que se saiba resultou em queixa-crime e prisão em flagrante. Ao aplicar a lei com tanta diligência contra um argentino, pode-se estar incorrendo no mesmo tipo de preconceito que a legislação visa a coibir.

De resto, esta **Folha** sempre se opôs à restrição da liberdade para acusados de crimes sem violência física. Espera-se agora que a Justiça estabeleça o quanto antes a fiança para que o jogador argentino seja solto. Grafite teria sido mais feliz se, em vez da queixa-crime, tivesse proposto uma ação cível em que pedisse indenização por dano moral, por exemplo.

O episódio tem, no entanto, o mérito de dar evidência internacional ao grave problema do racismo dentro e fora do futebol. Há algo de simbólico e de pedagógico na prisão de Desábato, mas fica também a desconfortável sensação de que ele foi transformado em bode expiatório.