

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO

Maria Izabel de Oliveira MASSONI¹

- RESUMO: Este trabalho apresenta um encaminhamento para o ensino da produção de textos dissertativos a alunos que encontram dificuldades relativas às estratégias de interação requeridas por essa tipologia. A análise de alguns problemas detectados no percurso entre a pretensão de dizer e o dito levou-nos a pensar numa prática que diminuísse tais problemas, a partir de um enfoque das habilidades de raciocínio, para o estabelecimento de premissas e das habilidades discursivas, para o engajamento a elas, por meio do trabalho com esquemas marcadores de quadros de interação social diferentes.
- PALAVRAS-CHAVE: Coerência; superestrutura, lugares discursivos.

Introdução

Este trabalho teve a sua origem em nossas dúvidas, no ensino da produção de textos, a respeito de como oferecer orientações eficazes aos alunos, cujos textos dissertativos eram indicados para reescritura por apresentarem problemas relativos à coerência global.

Trabalhando nessa área desde 1985, a nossa indagação refletia a seguinte situação: como, na orientação de reescritura, ajudar o aluno a tornar coerente o que se nos apresentava incoerente? Anotações como "melhore isto", "sem nexos" ou "releia o que você escreveu" pouco ou nada adiantavam para o processo de reescrita; porém, o que nos chamou a atenção nessa situação foi o fato de que, nas entrevistas individuais, ouvíamos sempre o seguinte: "O que eu quis dizer aí era...". Então, o sentido "aparecia". Estimulados por esse fato, buscamos investigar o que, no percurso entre o querer dizer e o dito, havia se "perdido", ou, mais precisamente, quais caminhos não haviam sido percorridos para o pretendido transformar-se em dito com sentido. Quais as habilidades não eram exercitadas para a sustentação da habilidade opinativa?

¹ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - SP - Brasil. E-mail: belmassoni@bol.com.br.

Certamente a pesquisa da área de Linguística Aplicada (doravante LA) muito produziu até hoje acerca de análises e procedimentos para o ensino da produção textual. Não se pode negar também que, atualmente, nas escolas, há um acentuado e crescente número de atividades relativas à leitura e produção que se apresentaram a partir das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos inúmeros cursos de atualização de professores, promovidos pelo Estado de São Paulo. Os livros didáticos também redirecionaram as orientações, preocupando-se com os rascunhos e reelaborações.

Podemos dizer que a situação está, hoje, significativamente diferente da de alguns anos atrás, o que nos leva a refletir se ainda podemos imputar a "culpa" das incoerências/inadequações dos textos dos alunos a um ensino focado unicamente em conteúdos gramaticais. Logicamente, não podemos generalizar, mas o que queremos ressaltar é que os problemas relativos a essa área que existiam quando a "causa" era essa continuam a existir, apesar das mudanças.

Em nossa atividade de ensino, percebemos que, como antes, há, ainda hoje, nas classes de terceiro colegial e mesmo nas da universidade, alguns alunos que apresentam dificuldades na produção de textos coerentes, a despeito de terem, durante todo o processo escolar, produzido textos. Quem trabalha nessa área sabe também que muitos alunos que elaboram bons textos narrativos nem sempre o conseguem na dissertação, talvez por não terem sido desenvolvidas, eficazmente, pela escola, estratégias discursivas para essa tarefa.

Nesse sentido, acreditamos que uma pesquisa, para um encaminhamento posterior, que contemple um estudo direcionado às habilidades opinativas de nossos alunos com problemas (não importando o que ou quem seja o responsável pela "atrofia" de sua competência discursiva) seja relevante para uma proposta que os leve a dizer o que querem de modo coerente.

Para Spoelder e Yed (1991), o descompasso entre a intenção e a execução, bem como as resoluções dos problemas do texto, indicam que a capacidade de os alunos dominarem estratégias para julgar seus próprios textos, a partir do lugar do leitor, parecem desenvolver-se tardiamente, o que compromete o ensino de revisão de textos. Complementamos esse comprometimento com a dificuldade de, no momento de produção, prever o leitor em seu texto. Daí a ineficácia das anotações do tipo "releia o seu texto".

Góes (1993), entretanto, afirma que o percurso do conhecimento é construído tanto pelo sujeito quanto pela participação de agentes mediadores. Assim, com a ajuda de um mediador/professor, o aluno pode chegar a desenvolver habilidades e estratégias para avaliar seu texto dos lugares de escritor e de leitor.

Nesse sentido, e, considerando, principalmente, a "maturidade" dos produtores de textos de nossas escolas, ressaltamos que aqueles que a possuem fazem-no, muitas vezes, sem a ajuda do professor (ou apesar dele). Mas e os outros? Seria interessante um trabalho pedagógico que oferecesse condições de operações reflexivas que viabilizassem ao aluno, na produção de dissertações, condições de desenvolvimento e exercício de suas habilidades de raciocínio e discursivas, tanto na escrita quanto na revisão.

Segundo Coracini (1991, p.183) "urge a aplicação de uma metodologia que mude comportamentos e, priorizando o discurso, coloque o aluno na situação de enuncia-

dor, para que ele possa, de fato, exercer a sua criatividade e espírito crítico", o que indica a impossibilidade de dissociar o texto das condições de produção. Ao que nos parece, não há condições de um trabalho de enunciador se o aluno não domina as habilidades de realizar escolhas, fazer recortes e de se movimentar entre os diferentes lugares que entornam a sua intenção de dizer.

A escola, hoje, ainda centra o ensino em conteúdos e formas deslocados do aluno (BONINI, 1998). Dá relevância aos modelos textuais sem, contudo, analisar as situações e efeitos discursivos que existem na escolha de uma ou outra forma, sem indicar a exigência advinda da relação entre autor e leitor e que preside a eleição de uma determinada forma para determinado conteúdo num determinado contexto.

O resultado indica que os que possuem "maturidade" (dominam as estratégias da interação) para administrar posições enunciativas adequadas a seus textos fazem-no normalmente, mas os que encontram dificuldades apresentam a famosa "colcha de retalhos", fruto de repetição de acordos, na velha cena conhecida a quem trabalha com produção textual: o "aluno papagaio", que diz "muito", sem dizer "nada".

Pela nossa experiência em cursos administrados a professores, esse é o momento que mais os aflige. E eles lançam mão, então, de várias técnicas como debate, leitura de textos bem-formados, propostas com coletânea de textos, discussões e interpretações, numa ingênua atitude de acreditar que as informações advindas de todas essas técnicas poderão melhorar o desempenho redacional do aluno que *não possui as estratégias para isso*.

O trabalho aqui proposto pretende, então, atuar nessa área: a do percurso entre o que se quer dizer e o que se diz.

Pretendemos apresentar um procedimento que conduza o aluno a desenvolver suas habilidades de raciocínio, para estabelecer suas premissas e habilidades discursivas para engajar-se a elas. Para nós, a habilidade opinativa pressupõe essas duas outras.

É, então, a partir dessa problemática levantada que se justifica a nossa pesquisa. Objetivamos, a partir de uma pesquisa de diagnóstico (LOPES, 1996), identificar problemas relativos ao domínio de estratégias discursivas em textos dissertativos produzidos por alunos do terceiro colegial e propor, à luz das dificuldades elencadas e das teorias que nos possam auxiliar na abordagem, etapas que subsidiem o aluno a perceber tais problemas na produção de seu texto e, conseqüentemente, na sua revisão.

O nosso *corpus* constitui-se de cinquenta textos de alunos de uma escola estadual de São José do Rio Preto, elaborados, em 2000, a partir do título-tema "A natureza esquecida" apresentado pelo professor e produzidos em sala. Sob nossa orientação, o professor não ofereceu textos, coletânea, nem propôs debates ou leituras prévias para a elaboração da dissertação. Essa orientação justifica-se pela nossa constatação, nos vários anos como professora de redação, de que alguns alunos apresentavam problemas de coerência após tais procedimentos, pelo fato, acreditamos, de que, sem condições de selecionar, consideravam todos os pontos de vista abordados nas atividades. Já comprovamos, em observações anteriores, inclusive, que alguns alunos que não apresentavam problemas com propostas título-tema, produziam a "colcha de retalhos" na produção efetuada após as atividades já citadas.

Nesse sentido, optamos por oferecer apenas o título-tema “A natureza esquecida” para os alunos expandirem-no a partir do conhecimento dos textos que já possuíam na memória. Do número total, dez textos apresentaram dificuldades, categorizadas da seguinte forma:

- a) falta de seletividade de argumentos;
- b) uso inadequado de “acordos”;
- c) perda ou afrouxamento de elos argumentativos;
- d) dificuldades em estabelecer hierarquizações.

Essas dificuldades elencadas mostram a falta de domínio das estratégias do campo discursivo, em que a produção textual se apresenta como uma proposta de diálogo, como postula Bakhtin (1992).

As constatações a que chegamos nesse diagnóstico realizado não são diferentes das percebidas por Pécora (1992, p.14) que afirma serem a maioria dos textos analisados uma “colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas”; indicando a escola como a origem da “falsificação das condições de produção da linguagem escrita”.

Val (1993) e Guedes (1994) também afirmam a mesma situação de reprodução de discursos pautados no lugar-comum. Ressalte-se que Val (1993, p.118), na sua análise dos fatores de textualidade de redações de candidatos ao Curso de Letras da UFMG, afirma que, embora as redações fossem “arrumadinhas e certinhas”, atestando produtores que dominavam a língua-padrão e o modelo canônico da dissertação, tratavam-se, em sua maioria, de “maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais”.

Esse diagnóstico corrobora a hipótese da destruição do discurso do aluno aventada por Guedes (1994) que propõe, então, uma didática específica em que o ensino da produção, fugindo de um enfoque estrutural, parta de quatro qualidades discursivas (unidade temática, objetividade, concretude e questionamento).

Conceição (2000), com base no trabalho de Guedes, sugere um encaminhamento para a reescrita. Embora eficaz, como se constatou na “desconstrução das formalidades” a cada reescrita, acreditamos que seja um encaminhamento apropriado a uma etapa em que o aluno já tenha percebido o mecanismo de se colocar o discurso em texto, o que não pode descartar a forma. Para nós, é interessante trabalhar, num primeiro momento, as estratégias discursivas a partir do papel da estrutura textual, para, depois, “desconstruir” a forma que já se conhece.

O exposto nesta pesquisa é o produto de uma experiência localizada que contribuiu, pela constatação dos resultados e pelo encaminhamento posterior (CAVALCANTI, 1986), para melhorar o desempenho de alunos que apresentavam problemas de organização interna de seus textos. Este trabalho não pretende ser uma fórmula ou receita que resolva todas as dificuldades. Objetiva, apenas, apresentar um procedimento que constatamos eficaz em uma determinada etapa do ensino da produção da dissertação para os alunos com dificuldades de organização.

Segundo Citelli,

Trabalhar com o texto argumentativo implica pensar as dimensões interdiscursivas e intertextuais que circundam o conhecimento ... É difícil ensinar o aluno a dissertar fora dos esquemas que permitam a reversibilidade dos conceitos e dos envoltórios interdiscursivos e intertextuais que presidem todo o conhecimento. (2001, p.171)

A autora afirma: "Parece importante considerar o dinamismo interno do texto argumentativo como um *lugar de encontro das formas de expressão e conteúdo*" (ibidem, p.157, grifo nosso). Esse enfoque vem ao encontro de nossa posição: a forma ajuda a dizer o conteúdo.

Em seu trabalho, Citelli nos apresenta uma seqüência de atividades que levam, progressivamente, o aluno a passar do concreto da narrativa para a abstração dos conceitos, exemplificando-a com os *bons* textos produzidos. O nosso enfoque se dá em outra perspectiva: e os alunos que não conseguiram atingir a expectativa? Pensamos que é nesse momento que a nossa sugestão de encaminhamento, ou seja, o trabalho com a dimensão esquemática, apresenta-se como o próximo passo para ajudar o aluno que já tem o *que* dizer, mas, ainda, não dominou o *como* fazê-lo. Assim, a partir das dificuldades elencadas, procuramos sugerir atividades que privilegiem o trabalho com dois esquemas superestruturais diferentes do texto dissertativo (o que reflete a (re)elaboração de um conceito e o que o expande somente), pois acreditamos que as dificuldades do campo discursivo do engajamento a premissas decorrem de dificuldades primeiras de raciocínio, no estabelecimento de tais premissas.

Segundo Lopes (1994, 1998) e Signorini e Cavalcanti (1998), a LA apresenta-se como uma área de investigação que adota procedimentos de natureza interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de várias áreas já que se preocupa com investigação de problemas de uso de linguagem em contextos de ação na prática social. "A pesquisa ocorre no contexto de aplicação e não se faz a sua [de uma teoria especial] aplicação em LA" (LOPES, 1998, p.114).

A nossa pesquisa parte de uma questão descrita (dificuldades de os alunos se movimentarem como enunciadores em seus textos, diagnosticadas por nós), que norteará a teoria selecionada para a abordagem, com o objetivo de, questionando a própria prática, sugerir outro encaminhamento para o ensino do texto dissertativo escrito.

Nesse sentido, justificam-se, na área da Linguística Textual, os trabalhos de Koch (1984, 1985, 1989, 1992), Koch e Fávero (1987), Koch e Travaglia (1990), Van Dijk (1986, 1992 e 1996); na da Argumentação, os trabalhos de Ducrot (1987) e Perelman (1993), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e, no campo da Análise do Discurso, os estudos de Pêcheux (1969) e Orlandi (1987, 1988, 1993), por preverem, em nossa pesquisa, regras de porte textual e discursivo.

Os procedimentos de análise nortearam-se pelos seguintes passos:

- a) proposta do tema "A natureza esquecida" para a produção;
- b) análise de cinquenta textos, com o objetivo de detectar possíveis inadequações no campo das estratégias discursivas;
- c) detecção dos problemas em dez textos e sua categorização;
- d) discussão dos problemas à luz de teorias linguísticas e construção da hipótese (as dificuldades de manipulação das categorias retórico-discursivas derivam de dificuldades anteriores para o estabelecimento de premissas);
- e) testagem de um encaminhamento para a comprovação de resultados;
- f) reelaboração dos textos pelos alunos;
- g) análise dos textos e comprovação dos resultados.

Fundamentação teórica

Nos estudos sobre a coerência, a Linguística Textual tem asseverado a importância dos esquemas textuais, pois são eles que direcionam a organização das macroestruturas semânticas que preenchem os vazios desses esquemas superestruturais. Segundo Van Dijk (1996), a esquematização textual é descrita como propriedades estruturais abstratas do discurso que caracterizam um determinado tipo de texto, permitindo ao leitor que conhece tal superestrutura identificá-la em vários tipos de texto. Definem-se por categorias formais e por um conjunto de regras de formação convencionadas socialmente como “formas globais” dos discursos. O tipo corresponde a um esquema cognitivo, composto de partes características organizadas por uma sintaxe específica e arquivado na memória de longo prazo do indivíduo e servindo às tarefas comunicativas de produção e recepção. Esse esquema, estrutura conceitual abstrata, possui variáveis que se atualizam em relação a situações apresentadas.

Até a década de 1930, o tipo de texto não era visto como uma estrutura cognitiva; isso aconteceu na década de 1970, com vários autores, entre eles Van Dijk, criador do conceito de superestrutura (estrutura global que caracteriza o tipo de um texto).

Bonini (1999, p.309) retoma a reflexão sobre o tipo como esquema cognitivo, mas num enfoque psicolinguístico, principalmente com relação à questão “esquema cognitivo do texto *versus* processo social de convencionalização”. Para ele “a interação social via discurso (uso da língua) precisa ser mais estudada em cognição. Ou seja, parece ser necessário detectarem-se quais tipos de esquema marcam um quadro social de interação em dada comunidade discursiva”, indicando a necessidade de verificar como esses esquemas estão organizados no auxílio do processamento de compreensão e produção de enunciados, além de avaliar o grau de convencionalização de tais esquemas.

O autor, na mesma página, assinala que, embora a visão de Van Dijk em relação ao fato de o discurso corresponder à enunciação sustentada pelos esquemas cognitivos próprios do indivíduo e por aqueles compartilhados com o grupo parecer-lhe a mais adequada, merece redirecionamentos por ignorar a subjetividade individual. Assim, a sua proposta envolve uma análise das perspectivas individuais. Para isso, retoma Bakhtin (1992), cuja reflexão sobre a linguagem baseia-se numa noção complexa de diálogo, ou seja, qualquer estrutura lingüística existe em função da interlocução: todas as propriedades formais da língua só fazem sentido no interior do enunciado, ato comunicativo delimitado pela alternância entre comunicadores. Nesse sentido, os gêneros textuais não são formas da língua, mas do enunciado. São tipos relativamente estáveis de enunciados, regidos também por leis normativas, mas subjugadas à totalidade do ato comunicativo. Na visão de Bakhtin, durante o ato lingüístico, os papéis de emissor e receptor estão contidos no mesmo indivíduo. Assim, no gênero opinativo, a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção, em que o produtor, colocando-se no lugar do outro (ou da imagem que faz do outro), antecipa ou considera suas posições para refutá-las – *negociando ou não* – na direção de convencê-lo.

Koch e Fávero (1987, p.3-4), reconhecendo que “uma tipologia do discurso baseia-se em critérios ligados às condições de produção e às diversas formações em que podem estar inseridos”, propõem três dimensões interdependentes para a sua comparação/diferenciação, a saber:

- a) dimensão pragmática, “que diz respeito aos macroatos de fala que o texto realiza”;
- b) dimensão esquemática global, referente aos “modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestruturas de Van Dijk)”;
- c) dimensão lingüística de superfície, que diz respeito às “marcas (sintático/semânticas) encontradas no texto” que facilitam a compreensão pelo alocutário.

Ao tipo argumentativo *stricto sensu*, à luz dos critérios propostos, Koch e Fávero (ibidem) apresentam, na *dimensão pragmática*, o ato de convencer/persuadir, atualizado em situações comunicativas de textos publicitários, peças judiciárias, matérias opinativas por meio da atitude comunicativa de fazer crer/fazer fazer, cuja *dimensão esquemática global* revela-se na superestrutura argumentativa da organização ideológica dos argumentos e contra-argumentos, a partir das seguintes categorias: (tese anterior) premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão (nova tese), que se atualizam na *dimensão lingüística de superfície* por meio de modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.

Koch e Fávero (ibidem, p.9) ressaltam que, embora a argumentatividade esteja presente em todos os textos de modo mais ou menos explícito, o tipo argumentativo *stricto sensu* é aquele em que a “argumentação se apresenta de maneira explícita e atinge o seu grau máximo”.

Nesse sentido, acrescentamos, esse tipo apresenta-se como um esquema formal que revela também, no seu “grau máximo” de explicitação argumentativa, o contexto das relações imaginárias que se estabelecem no ato de sua produção (PÊCHEUX, 1969).

Assim, no jogo do processo de persuasão, em que se *negociam ou não posições*, a dimensão esquemática global pode apresentar categorias que indicam essa negociação, já que, na produção, o indivíduo considera não só o modelo textual que regerá a sua intenção, como também elabora essa negociação, discursivamente, na ação sobre o outro, num jogo de imagens em relação ao interlocutor. Para Van Dijk (1986, p.159),

a natureza cultural dos esquemas de um determinado gênero garante que as categorias e as regras sejam compartilhadas pelos membros do grupo que conheçam o gênero, embora haja estratégias pessoais ou situacionais variáveis para a alteração do esquema. O que é preciso considerar é sempre um esquema canônico, capaz de se transformar, dependendo das variáveis discursivas.

Nessa linha, propomos, então, que se considerem dois esquemas, cujas categorias traduzam dois modelos de situações discursivas (DIJK, 1992) diferentes, a saber:

- a) situação em que se (re)elabora um conceito, apresentando um desacordo com uma visão de mundo tida como “dada”;
- b) situação em que se aceita uma visão de mundo dada e se argumenta sobre a aceitação.

Essas duas situações, na interação, requerem habilidades também distintas (embora complementares): em *a*, habilidades de raciocínio para o estabelecimento de premissas e, em *b*, habilidades discursivas para o engajamento a essas premissas.

Essas habilidades decorrentes da configuração estabelecida na interação são sobredeterminadas pelos discursos polêmico e autoritário (ORLANDI, 1987), indicando, portanto, estratégias diferentes.

Para a autora, o conceito de argumentação é afetado pela sobredeterminação da tipologia discursiva. Assim, o tipo argumentativo *stricto sensu* proposto por Koch e Fávero (1987) é sobredeterminado tanto pelo discurso polêmico (a verdade é disputada) como pelo autoritário (a verdade é imposta), exigindo, portanto, diferentes categorias textuais já que as situações demandam estratégias diferentes no processo socio-comunicativo da persuasão que implicam as imagens presumidas dos interlocutores/leitores.

Assim, ao se *(re)elaborar* um conceito que o autor presume ser um desacordo em relação a um consenso (acordo), uma das estratégias é considerar, explicitamente, no texto, causando um efeito de *proximidade do leitor*, o seu ponto de vista, num jogo de negociação, cujo conteúdo da categoria inicial do *acordo* proposto pelo autor parece dizer-lhe: "Eu considero a sua opinião, ela é relevante...", para, depois, introduzir a categoria do *desacordo* (opinião contrária ou complementar a ser defendida pelo autor) numa mudança de direção argumentativa, em relação à categoria anterior, objetivando a adesão do leitor. As categorias dos argumentos e conclusão seguem às duas categorias anteriores.

Diferentemente, quando a imagem presumida do leitor é a de adesão à premissa básica, o trabalho do autor é o de *expandir* o conceito, reiterando um suposto acordo, num esquema em que as categorias premissa-argumentos e conclusão não necessitam explicitar, na categoria inicial, a opinião contrária, já que a adesão é garantida.

Não estamos nos referindo, aqui, ao recurso da contra-argumentação, que se instaura, principalmente no texto argumentativo *stricto sensu* como um mecanismo de silenciamento do interlocutor, impedindo-lhe a participação.

Estamos nos referindo à utilização do acordo (certas exigências fundadas num tipo de convenção que o locutor assume, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996), ou do que é verdade de consenso a uma determinada formação discursiva, como uma categoria que é necessária para a relação com a perspectiva particularizante a ser dada no desacordo, a categoria que instaura o "novo". É o momento do confronto e da disputa perante visões diferentes de um mesmo assunto. O leitor, então, sente-se instigado a construir, com o autor, outros significados para a referência, pois é a sua visão de mundo (que é consensual) que está em jogo e prestes a modificar-se.

É óbvio que em qualquer das duas situações a contra-argumentação se estabelece, mas o nosso interesse é verificar qual é o efeito discursivo que ela produz, ao ser introduzida no início do texto, em uma categoria de reconhecimento da opinião do "adversário" e, por outro lado, ao ser trabalhada em um campo em que a adesão é presumida como garantida, como acontece na situação das categorias elencadas por Koch e Fávero (1987) (premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão). Para

nós, os efeitos são diferentes, pois, da perspectiva da interação sociocomunicativa, dá-nos a imagem do leitor, presumida pelo autor em relação ao grau de adesão à premissa. Em outras palavras:

a) imagem pressuposta do leitor: pouca ou nenhuma adesão à tese do autor (uso do esquema formal com o acordo no início para estabelecer o desacordo);

b) imagem pressuposta do leitor: relativa adesão à tese do autor (uso do esquema formal com a premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão).

Assim, para nós, os dois esquemas discutidos acima refletem formas diferentes de concretização do discurso no texto: o primeiro “enforma” o discurso polêmico, numa cena que “teatraliza” o percurso da conquista da adesão não presumida; o segundo “enforma” o discurso autoritário, em cuja cena a garantia da adesão já é presumida.

Sem a pretensão de estabelecer diferentes tipos de texto, mas apenas com o intuito de utilizarmos-nos das duas situações que tais esquemas refletem, afirmamos que, para o ensino do texto opinativo aos alunos com dificuldades de argumentação, a apresentação desses dois tipos em tempos diferentes do processo de ensino-aprendizagem mostrou-se satisfatória, como veremos a seguir.

Metodologia da pesquisa

O corpus

Os textos que constituíram o *corpus* de nossa análise foram produzidos, em sala de aula por alunos da terceira série do ensino médio de uma escola estadual de São José do Rio Preto. Sob nossa orientação, o professor, que já lhes havia apresentado um modelo de texto dissertativo, solicitou que produzissem, sem apoio de coletânea de textos ou de debates e discussões prévias, um texto dissertativo a partir do título-tema “A natureza esquecida”.

Procedimento de análise

O nosso interesse foi o de detectar dificuldades relativas ao domínio de estratégias discursivas próprias ao ato de administrar posições enunciativas na interação.

Interessamo-nos em verificar comprometimentos ligados à coerência global, descartando possíveis inadequações de aspectos gramaticais e de estilo.

À luz de teorias linguísticas, propusemos um encaminhamento que contemplesse a comprovação da nossa hipótese: a dificuldade de manipulação de categorias retóricas deriva da dificuldade de estabelecer premissas.

Primeira testagem

Dos cinquenta textos produzidos, detectamos dez com problemas referentes à habilidade de manipulação dos mecanismos retóricos da argumentação que indicam

o campo discursivo do engajamento do produtor a premissas, visando a persuadir o interlocutor a partir de saberes partilhados, posições enunciativas, imagens etc. Os problemas, recorrentes aos seguintes tipos de situação, embora apresentados em separadamente, estão intimamente ligados. São eles:

1 – Falta de seletividade dos argumentos

- Apresentação de um aglomerado de conceitos e fatos sem articulação para a orientação argumentativa.

2 – Afrouxamento de enlaces argumentativos

- Perda de elos entre os argumentos na fundamentação deles, com desvios e não-retomadas.

3 – Dificuldade na hierarquização de idéias

- Não se apresenta a eleição de um tópico principal, a partir do qual outras idéias terão lugar.

4 – Reiteração de “quadros descritivos”

- Decorrente, talvez, das dificuldades anteriores, os parágrafos apresentam-se “soltos”, com a reiteração de descrições de estados e situações.

5 – Comprometimento do campo coesivo

- Apresentação de comprometimento de retomadas, uma vez que a progressão temática não se estabelece ou evidencia problemas.

Segunda testagem

Após contato com o professor da classe, convidamos os dez alunos (dos quais seis compareceram) para um encontro no qual discutiríamos os problemas de seus textos e daríamos orientações direcionadas ao processo de reescritura.

Selecionamos, para essa etapa, dois textos (vide anexo): “Desafio aos educadores”, de Rodrigues (1989), e um outro texto sobre a moda, retirado do livro “A linguagem no pensamento e na ação”, de Hayakawa (1987), com o objetivo de mostrar aos alunos o diálogo que preexiste a todos os textos, que se reportam, na intertextualidade, a outros, numa relação de oposição ou complementaridade. No primeiro texto, há a explicitação do saber comum na categoria inicial do acordo (“ensino tartaruga” e a criação do conflito com a apresentação do “ensino águia”, instaurado na categoria do desacordo. Observamos aos alunos que o movimento argumentativo, dada a premissa do autor (o verdadeiro ensino é o de águia) surgia desse diálogo, ou seja, ele se definia a partir do “ensino tartaruga”.

No texto sobre a moda, pelo fato de o saber sobre a moda ao qual se contrapõe o texto permanecer implícito, sugerimos aos alunos que o explicitassem. Afirmações

como "maneira de se vestir de acordo com um momento" e "gosto" foram as mais verificadas. Solicitamos a releitura do texto, então, para que constatassem, na afirmação inicial ("moda é simbólica") como o texto dialogava com as informações implícitas.

Após essas orientações, foi solicitado aos alunos que, a partir da leitura de seus textos e considerando o diálogo entre "natureza lembrada, conservada" e "natureza esquecida", elaborassem a sua reescritura.

Ao confrontarmos os textos produzidos na primeira testagem com os da segunda, observamos progressos em relação à organização textual, à ordem de apresentação de argumentos e à administração de posições enunciativas. Em outras palavras, não eram mais "retalhos", mas sim um tecido só (imperfeito, é claro, mas um tecido), comprovando-se a nossa hipótese de que a exploração da habilidade de raciocínio de comparar, na instauração de diálogo entre acordo e desacordo presentes na (re)definição da premissa básica é um passo interessante a ser utilizado na orientação aos alunos com dificuldades de se movimentar nas estratégias de deslizamento de posições enunciativas em seus textos.

O que verificamos, também, nos textos produzidos em segunda testagem é que as orientações para novas elaborações da superfície textual foram mais satisfatoriamente compreendidas pelos alunos.

Apresentamos, a seguir, a título de exemplificação, a análise de dois textos da primeira testagem (A e B) e as suas reescrituras (A₁ e B₁) após o trabalho de orientação.

Análise dos dados

Redação A

A natureza anda muito esquecida pois as autoridades não se preocupam com ela.

As matas estão se acabando pois com as queimadas criminosas e os grandes desmatamentos provocados pelo homem as reservas florestais estão se acabando.

Não é so queimadas e desmatamentos que estão acabando com a natureza, mas também as grandes poluições provocadas por fabricas e agrotóxicos aplicados nas lavouras.

Muitas fabricas lançam seus residuos nos rios e isso faz com que a fauna e a flora aquatica morram e os agrotóxicos aplicados nas lavouras faz com que muitas aves morram.

Enquanto o homem não se conscientizar disso a natureza continuará esquecida.

Verifica-se, no primeiro parágrafo, a criação de uma expectativa (a causa de a natureza estar esquecida são as autoridades) que é abandonada a seguir (item 2).² Observa-se, também, que, pelo fato de não se instalar no texto a explicitação da idéia principal (a natureza, fonte de vida, deve ser preservada) (item 3), houve apenas a apresentação de quadros que descrevem, no segundo, terceiro e quarto parágrafos, a situação em que se encontra a natureza "esquecida" e suas causas (itens 1 e 4). A

² Os itens citados nesta etapa de análise referem-se aos problemas elencados na primeira testagem.

única tentativa em deslizar para o campo do conflito entre “esquecida” e “lembrada” dá-se no final, por meio do vocábulo “disso”, que retomaria um já exposto que não se atualizou (item 5).

Ao ser argüido sobre a sua utilização, o aluno respondeu que o que queria dizer com o uso do anafórico referia-se ao fato de que “o homem tem de se conscientizar de que ele não pode destruir a natureza porque ela é fonte de vida e garantia de preservação de nossa vida”. Assim, as categorias implícitas no vocábulo *disso* ficaram por conta do que ele queria dizer e não disse.

É interessante observar também que os operadores argumentativos (pois, não só/ mas também, e) embora utilizados, servem apenas às sentenças dos parágrafos que, “soltos”, não se relacionam a uma direção argumentativa que “costura” o texto todo.

A seguir, apresentamos a redação reescrita, após as orientações, conforme descrito anteriormente.

De acordo com nossa hipótese, a dificuldade de administrar posições enunciativas está na dificuldade de trabalhar com a intertextualização que se dá na explicitação de acordos e desacordos para o estabelecimento de premissas. Como a nossa orientação para a reescritura centrou-se na explicação da necessidade dessas duas categorias na configuração dos textos-modelo (RODRIGUES, 1989; HAYAKAWA, 1987), o aluno, após reler o seu texto, percebeu “o que faltava” e o reescreveu, como veremos a seguir

Redação A₁

A natureza deveria ser preservada com muito cuidado, porque ela é que nos dá a vida, pois sem o oxigênio que ela produz nossa vida seria impossível.

Mas como a ignorância do homem é muito grande as matas estão se acabando, pois ele está cada vez mais fazendo queimadas criminosas para depois cultivar a terra.

Como já falei a ignorância aumenta a cada dia pois ele pensa que está ajudando a humanidade com a produção de alimentos, mas por outro lado ele está mesmo prejudicando, porque ele está acabando com as reservas florestais que purifica o ar com seu oxigênio.

Portanto o homem em vez de fazer uma queimada para depois cultivar a terra ele deveria saber se isso iria ajudar ou prejudicar a humanidade.

Muitos colocam a culpa nas autoridades, mas esse descaso é de todos nós, pois só quando deixarmos de ignorar a importância da natureza é que nós poderemos ter certeza que sua vida será preservada.

Observa-se que a instauração do acordo “natureza lembrada” na categoria inicial serve ao produtor como um campo de negociação que lhe possibilita estabelecer sua posição, introduzida, adequadamente, pelo operador MAS, que nega a afirmação anterior, ou seja, *deve-se preservar o que “nos dá a vida”, mas o homem, ignorante, não o faz.*

Estabelecido o conflito e a premissa dele decorrente, os argumentos, hierarquicamente dispostos, comprovam-na (ignorância → queimadas → extinção de reservas florestais → problemas com oxigênio).

A habilidade discursiva requerida para a situação de interlocução também se apresenta na administração de posições enunciativas (ORLANDI, 1988) consideradas em “ele pensa que está ajudando a humanidade com a produção de alimentos, mas por outro lado...” e “muitos colocam a culpa nas autoridades, mas esse descaso...”. Observe-se também que o elemento coesivo *isso*, no penúltimo parágrafo, está adequadamente utilizado, já que retoma o fato de “fazer uma queimada para depois cultivar a terra”, também discutido no segundo e terceiro parágrafos.

A organização interna do texto revela a expansão da proposição seguinte: “O homem não pode ignorar que, com as queimadas, destrói a natureza, que é fonte de vida para nós”, o que nos leva a concluir que a progressão temática estabeleceu-se de forma coerente (KOCH, 1989; KOCH; TRAVAGLIA, 1990). Os operadores argumentativos, no texto refeito, e diferentemente da primeira elaboração, servem também à força argumentativa (DUCROT, 1987) indicada na premissa estabelecida, nascida do conflito entre “natureza lembrada” *versus* “natureza esquecida”.

Claro está que o texto acima pode ser refeito mais vezes, inclusive com o acréscimo de mais dados acerca da destruição da natureza pelo homem. Nesse sentido, acreditamos que, após esse passo, trabalho como os de Citelli (2001) e de Fiad (1997b) deverão ter um efeito mais eficaz.

Texto B

Tudo vem sendo esquecido. O mundo, as espécies vivas, inclusive a vida. Nada têm mais importância, exceto a ambição humana. Essa que destrói, que elimina as maiores riquezas, voltando-se para o acúmulo de bens materiais e a satisfação dos desejos individuais. É esquecida porém a felicidade humana, é esquecida a vida.

Vida que traz benefícios não conscientizados pelo homem. Benefícios gerados pela oportunidade de viver, pela inteligência que lhe foi destinada, usada no entanto, para acabar com o que lhe foi presenteado; inteligência influenciada pela ambição que o leva a acabar com o que lhe pertence, com a sua natureza, com o seu mundo.

Ouve-se freqüentemente a palavra destruição. Destruição do que é vida, saúde e riqueza. O mundo se extingue com as queimadas florestais, que com vida geram o ar que se respira; os animais se acabam, acabando com as vidas que enriquecem o que é viver; as secas e poluições dos rios que saciam a sede dos que trabalham.

O homem deixa de viver. Deixa de ser feliz para arriscar uma suposta felicidade sonhada pelo seu espírito poluído, pela influência maldosa dos que fingem.

Esquece-se porém, que um sonho de felicidade é sustentado pela arriscada luta que o cega. Esquece-se do seu mundo real, do seu eu satisfeito. Esquece-se hoje; hoje ele pisa nos que sofrem. Amanhã será pisado por novos ambiciosos e esquecidos por aqueles gerados por ele. Estes, que futuramente terão suas naturezas esquecidas pois esquecem a sua natureza.

O texto acima, em toda a sua expansão, faz várias tentativas para realizar o diálogo entre os textos contidos em “natureza esquecida” e seu oposto “natureza lembrada”, mas os argumentos apresentam-se não só desordenados e desarticulados

(itens 2 e 3) como evidenciam problemas de seletivização (item 1), dado o excesso de conceitos propostos sem a devida fundamentação (ambição, acúmulo de bens materiais, satisfação de desejos individuais, benefícios não conscientizados pelo homem, destruição da vida, influência maldosa dos que fingem, arriscada luta, novos ambiciosos etc.).

Na dificuldade de organização do todo, percebe-se a estratégia de preenchimento (ROCCO, 1981), por meio de descrições de situações da vida, do mundo e do homem (item 4). Percebe-se também que, por não conseguir intertextualizar adequadamente (ver inadequação do operador "porém", no primeiro parágrafo), prende-se inadequadamente ao nível coesivo, na tentativa de dar unidade ao texto, por meio de repetições de vocábulos como, por exemplo, "é esquecida a vida. Vida que traz benefícios não conscientizados pelo homem. Benefícios gerados...", assim como os anafóricos utilizados no último parágrafo (item 5).

Após a apresentação dos modelos textuais em que se explicitava o conflito acordo/desacordo (RODRIGUES, 1989; HAYAKAWA, 1987) e as orientações para a reescritura, o aluno produziu o texto abaixo.

Texto B₁

O sol a refletir sobre as águas de um rio onde os animais saciam a sede sem temer a nada; a nuvem levada pelo vento que soa lentamente e fazem com que as folhas verdes balançam com alegria; os pássaros cantando livres pelo céu azul e infinito.

Maravilhoso cenário que a natureza nos deu; essa beleza acabou. Não se valoriza mais a liberdade dos pássaros, o céu azul, a água límpida de um rio e sobretudo as folhas verdes das árvores que vêm sendo devastadas pelo mundo afora como se fossem seres inanimados, inúteis.

O verde se extingue e o oxigênio que respiramos, dá lugar às poluições originadas das fábricas e dos automóveis em circulação. O gás carbônico cobre a atmosfera e acaba com a camada de ozônio que protege nosso mundo dos raios infra-vermelhos causadores das devastadoras secas.

Muitos dizem e acreditam que Deus é o culpado por elas, mas é o homem que levado pela sua ambição, esquece-se de que a culpa é sua dos estragos que acabam com o seu mundo, inclusive com si mesmo. Chegará no entanto, o tempo que sua consciência será alertada. Tardio momento, pois provavelmente já não haverá mais pássaros para cantar com liberdade; o céu azul passará a cinzento e as nuvens serão confundidas com as fumaças que embaçam um passado extinto.

Assim como o texto A₁, o fato de se explicitar a "natureza lembrada" na categoria inicial do acordo possibilitou a realização da mudança da orientação argumentativa do quadro descritivo anterior. Com o operador *mas* implícito, no segundo parágrafo, ela diz: "Essa beleza acabou", cuja causa está na não-valorização pelo homem do "maravilhoso cenário que a natureza nos deu". Assim, estabelecido o tópico principal, os parágrafos seguintes propõem-se a denunciar as conseqüências dessa não-valorização. Ressalte-se que há, inclusive, a voz de "muitos" que imputam a Deus a culpa

das secas, posição que serve para fundamentar a opinião de que a culpa, na verdade, é do homem (“mas é o homem que...”), denotando uma estratégia de negociação que revela o conhecimento do jogo interlocutivo no processo sociocomunicativo, o que não se apresentou em seu primeiro texto.

Pelo produto final observado (texto B₁), constatou-se que o procedimento de orientação, visando ao desenvolvimento da habilidade de raciocínio (comparação entre “lembrada” e “esquecida”), possibilitou, na sua explicitação no texto, condições de movimentação em posições enunciativas, ordenação coerente da progressão temática (há até uma avaliação final) e o desaparecimento tanto dos problemas de seletividade quanto dos de coesão verificados no texto anterior, o que nos leva a considerar a eficácia do procedimento.

Queremos ressaltar também que, nessas análises, não consideramos o teor das idéias expressas (grau e exatidão das afirmações e exemplos), mas, sim, a realização problemática do texto como um todo, que indicaram orientações para a sua reescrita.

Conclusão e encaminhamentos

Fiad (1997a, p.73 e 77), comentando o envolvimento do autor no seu trabalho de escrita, evidenciado pelas diferentes versões nas reescrituras, dirige a sua reflexão pela seguinte pergunta: “O que os estudantes mudam em seus textos quando os reescrevem?”. Apresentando quatro versões de um texto, realizada por um estudante de terceiro colegial, observa os percursos dessas reelaborações e conclui que “estudantes que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem”. Afirma, no mesmo parágrafo, que “ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo”.

Porém, verificamos que o estudante que não tem as habilidades desenvolvidas (ou as tem comprometidas) para se utilizar de todos esses “ingredientes”, mesmo que conheça as regras lingüísticas e os modelos de estruturação de texto, ainda apresentará problemas em seu texto.

Fiad (1997b, p.161), retomando Bakhtin (1992), considera também, no trabalho do autor, o seu conhecimento do gênero e diz que “quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais)”.

Diferentemente de Fiad, a pergunta que dirigiu a nossa pesquisa foi: qual a habilidade que os alunos precisam ter desenvolvida para mudar seus textos quando os reescrevem?

Conforme o já exposto, acreditamos que, para o processo de autoria (ORLANDI, 1988), em que “a multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciador” se organiza num todo coerente e consistente, o trabalho com o esquema textual, que prevê a explicitação acordo/desacordo e o raciocínio para o estabelecimento de premissas, demonstrou-se eficaz. Como pudemos verificar nas reelabora-

ções, tal trabalho com os esquemas textuais mostrou-se um procedimento interessante para ajudar o aluno a encontrar, na compreensão da dialogia estabelecida pelas categorias do esquema, o lugar de onde ele fala.

Julgamos ser adequado esse procedimento, na orientação aos alunos que apresentam dificuldades na habilidade retórica da administração de posições enunciativas, pois, a nosso ver, é o momento em que, ao dominar as implicações que o gênero opinativo pressupõe na interação, eles selecionam, hierarquizam e argumentam com mais adequação e eficácia. Portanto, os alunos estão prontos para, depois, “escolher possibilidades e tomar diferentes decisões” (FIAD, 1997a) no seu processo de se formarem e constituírem-se como autores. Acreditamos que só após esse passo é que estarão prontos para realizar o trabalho em seus textos, como nos mostra Fiad (1997b) e o estudo de Conceição (2000).

A nossa pesquisa centrou-se, portanto, em utilizar o papel das categorias textuais do gênero opinativo, no processo de mediação, envolvendo alunos que apresentavam dificuldades na sua organização interna perante o jogo polifônico das vozes previstas na argumentação.

O caminho percorrido para a elaboração do procedimento adotado deveu-se à necessidade de compreender, pelos problemas verificados nos textos dos alunos, o que, talvez, havia se perdido no percurso entre o querer dizer e o dito. Nesse sentido, tentamos considerar, no nível do esquema textual, a estratégia da *concordância parcial*, manobra retórica comentada por Koch (1984, p.151), ao abordar a descrição polifônica de enunciados do tipo *X mais Y*, em que o locutor mantém o argumento de um enunciador diferente, prestando-lhe certo grau de adesão ou reconhecendo-lhe a legitimidade, para usá-lo, depois, na refutação.

Tal manobra, segundo nossa visão, não só realiza a concordância parcial, mas também é uma estratégia que possibilita trazer para o texto, na sua explicitação, o “outro lado”, “o enfoque diferente”, “a outra possibilidade”, a partir da qual se justifica a objeção, o desacordo, imprimindo à tese a ser defendida não só seriedade e imparcialidade, como também, pelo prisma das dificuldades dos alunos, a possibilidade do exercício das manobras discursivas, da seletivização e hierarquização de argumentos.

Embora reconheçamos a fragilidade dos acordos (PERELMAN, 1993), o que tomamos dessa noção para a elaboração de nossa estratégia de orientação foi a idéia de consenso que se presume haver no meio social.

Assim, para estabelecer a premissa, orientamos que os alunos iniciassem o texto (na reescritura) considerando o acordo “natureza lembrada” para, a partir dele, estabelecer o desacordo “natureza esquecida” e os argumentos pertinentes a ele.

Como pudemos constatar nos textos A₁ e B₁, houve melhora significativa, inclusive no domínio de operadores argumentativos e no nível coesivo.

A nossa intenção, neste trabalho, foi considerar a superestrutura ou a “forma do texto” (DIJK, 1996, p.142) como fator que contribui para o sentido, indicando, portanto, que, além do corpo da microestrutura, o esqueleto do texto também fala. E, se fala, é uma das tarefas do professor mostrar COMO ele pode falar aos alunos que ainda não conseguiram percebê-lo em seu processo de aprendizagem.

Lopes (1998, p.116), analisando a visão atual da LA, apresenta as dificuldades decorrentes da interdisciplinaridade requerida para essa área e uma delas é a de que, na produção do conhecimento, as tentativas são consideradas "superficiais e desprovidas de critérios de cientificidade". Porém, citando Jupiassu (1992, p.87), que coloca o interdisciplinar como um novo princípio de organização que desarticula a territorialidade do acadêmico instituído, reitera a importância de se fazer ciência pela integração de idéias de campos diferentes, com o intuito de colaborar, "na fronteira entre as ciências", para o oferecimento de subsídios na iluminação dos problemas verificados na prática social do uso da linguagem.

Essa foi a nossa intenção. Na aventura do caminho percorrido entre a detecção do problema, a procura de luzes teóricas para sua abordagem e a proposta de encaminhamento, a constatação de que valeu a pena ter colaborado no processo (e não atuado somente no produto) que existe entre o querer dizer e o que se diz. Ganharam os alunos e também o professor pesquisador (LOPES, 1996) pois, como afirma Jupiassu (1992, p.89) "o interdisciplinar não é algo que se ensina ou que se aprende. É algo que se vive".

MASSONI, M. I. de O. Interaction strategies in teaching dissertative text. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.19-38, 2002.

- **ABSTRACT:** *In this paper the teaching of dissertative text is discussed, taking into account the difficulties that the students have in the interaction strategies demanded by this kind of text. The problems observed in the time lag between what the students intended to say and what they did say lead us to suggest a practice to reduce them. In order to do this, we focused on the schemes marking the different social interaction frameworks activated by the students reasoning and discursive abilities.*
- **KEYWORDS:** *Coherence; superstructure; discourse places.*

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.31, p.7-20, 1998.

_____. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.15, n.2, p.301-18, 1999.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.7, p.5-12, 1986.

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7).

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso, um caminho a (re)construir. *Linguagem & Ensino: Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas*, Pelotas, v.3, n.2, p.109-33, jul.2000.

- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DIJK, T. A. van. News Schemata. In: COOPER, C. R.; GREENBAUN, S. (Eds.) *Studying writing linguistic approaches*. Beverly Hills: Sages, 1986.
- _____. Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: KOCH, I. G. V. (Org.) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *La ciência del texto: un enfoque interdisciplinario*. 4.ed. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1996.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ABL; Mercado de Letras, 1997a. p.71-7.
- _____. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ABL; Mercado de Letras, 1997b. p.155-73.
- GUEDES, P. C. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1994.
- GÓES, M. C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: _____. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- HAYAKAWA, S. I. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- JUPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.108, p.83-93, 1992.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. Linguística textual. *Grupo de Estudos Lingüísticos*, Bauru, v.10, n.1, p.153-61, 1985.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.3, n.1, p.3-10, jun.1987.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.10, n.2, p.329-38, 1994.
- _____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- LOPES, L. P. da M. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.113-28.
- ORLANDI, E. P. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERELMAN, C. *O Império retórico*. Porto: ASA, 1993.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- RODRIGUES, N. Desafio aos educadores. In: _____. *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1989. p.110-1. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, n.8).
- SIGNORINI, M. I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SPOELDER, M.; YED, P. O comportamento dos escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.26, n.4, p.45-52, 1991.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anexo

Texto 1

Desafio aos educadores

Um famoso filósofo alemão do século passado, Frederico Nietzsche, tece uma crítica radical à civilização ocidental, dizendo que ela educa os homens para desenvolverem apenas o instinto da tartaruga. O que quer dizer isso? A tartaruga é o animal que, diante do perigo, da surpresa, recolhe a cabeça para dentro de sua casca. Anula, assim, todos os seus sentidos e esconde, também na casca, os membros, tentando proteger-se contra o desconhecido. Este é o instinto da tartaruga: defender-se, fechar-se ao mundo, recolher-se para dentro de si mesma e, em consequência, nada ver, nada sentir, nada ouvir, nada ameaçar.

Formar boas tartarugas parece ter sido o objetivo dos processos educacionais e políticos de educação desenvolvidos no mundo ocidental nos últimos anos. Temos educado os homens para aprenderem a se defender contra todas as ameaças externas, sendo apenas reativos.

Ensinamos o espírito da covardia e do medo.

Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando vôo acima deles. É capaz, também, de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno.

As nossas escolas têm procurado fazer com que nossas crianças se recolham para dentro de si e percam a agressividade – o instinto próprio do homem corajoso, capaz de vencer o perigo que se lhe apresenta.

Temos criado, neste país, uma geração-tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. E estamos todos impregnados por esse espírito de tartaruga. Não temos coragem para contestar nossos dirigentes, para nos opor às suas propostas e criar soluções alternativas. Agimos apenas de maneira reativa, negativa, covarde.

Temos ensinado as nossas crianças que os nossos instintos são pecaminosos. A parte mais rica do indivíduo, que é a sua sensibilidade – sua capacidade de amar e de odiar, sua capacidade de se relacionar de maneira erótica com o mundo –, tem sido desprezada. Temos ensinado o homem a ser obediente, servil. Pacífico, incompetente e depositar todas as suas esperanças num poder maior ou no fim das tempestades.

Quando ensinaremos aos nossos alunos que eles não precisam se esconder diante das ameaças, porque todos nós temos capacidade de alçar vôo às alturas, ultrapassando as nuvens carregadas de tempestade e perigo? Temos ensinado às nossas crianças a se arrastar como vermes, e porque se arrastam como vermes, elas se tornam incapazes de reclamar se lhes pisam na cabeça.

O que desejamos, afinal, desenvolver em nós mesmos e nos jovens? O instinto da tartaruga ou o espírito das águias?

Texto 2

A moda, segundo indica Thorstein Veblen em sua obra *Teoria da classe ociosa*, é altamente simbólica. O material, o corte e os enfeites que a compõem são ditados, apenas em grau deveras insignificante, por considerações de calor ou frio, conforto ou utilidade prática. Quanto mais nos vestimos com roupas caras, tanto mais restringimos a nossa liberdade de ação. Mediante finos bordados, tecidos que se mancham com facilidade, camisas engomadas, tacões altos, compridas unhas em ponta e outros sacrifícios do conforto, as classes ricas conseguem simbolizar, entre outras coisas, o fato de não precisarem trabalhar para viver. Mediante a imitação dos símbolos de riqueza, os que não são tão ricos, simbolizam, por sua vez, a convicção de que, embora precisando trabalhar para viver, eles valem tanto e são tão bons quanto quaisquer outros. Não só isto, mas também escolhemos nossa mobília para que ela sirva como símbolo visível do nosso gosto, riqueza e posição social; trocamos carros ainda bons e perfeitos pelos últimos modelos, nem sempre para obter melhor transporte, mas para provar à comunidade que podemos nos brindar luxos dessa espécie. Frequentemente, escolhemos nossa residência baseados no sentimento de que “parece bem” morar-se em “bairrochique”. Gostamos de cobrir nossas mesas com pratos dispendiosos, nem sempre porque eles têm melhor paladar do que os pratos menos caros, mas porque indicam aos nossos convivas o nosso apreço por eles.