

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

**O INTERACIONISMO NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISSERTATIVOS**

ASSIS- SP
2002

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

O INTERACIONISMO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de concentração: Filologia e Linguística Portuguesa.)

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

Assis – SP
2002

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

**O INTERACIONISMO NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISSERTATIVOS**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Assis, 20 de dezembro de 2002.

DADOS CURRICULARES

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

NASCIMENTO: 3.06.1970 – BIRIGÜI/SP

FILIAÇÃO: Norival José Gonçalves

Ivanir Vieira Gonçalves

1988/1990 Curso de Graduação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araçatuba

Instituição Toledo de Ensino Araçatuba

1996/1997 Pós-Graduação em Língua Portuguesa (Especialização Res. 12/83)

Centro de Pós-Graduação

Associação de Ensino Marechal de Cândido Rondon

Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Araçatuba

2000/2002 Curso de Pós-Graduação em Linguística e Filologia Portuguesa, nível de mestrado,
na Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP.

AGRADECIMENTOS

- Ao Colégio e Faculdades Católicas Salesianas pelo apoio financeiro; possibilitando assim, a consecução do presente trabalho;
- aos professores do curso de Pós-Graduação em Letras, UNESP-Assis, pelo conhecimento teórico ministrado e, conseqüentemente, pela formação acadêmica;
- à Dr^a Jeanne Mary Spera pelas palavras de incentivo na ocasião de minha chegada ao Mestrado e ao Dr^o Rony Farto Pereira pelas contribuições dadas na ocasião do exame de qualificação;
- à Missão Salesiana de Mato Grosso e Cooperativa de Ensino de Birigui por cederem o espaço para a realização da pesquisa;
- aos alunos que, voluntariamente, participaram da pesquisa fornecendo o material de análise;
- à Cristiane, Júlia e Filipe, interlocutores reais da minha vida, pelo apoio constante.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

-ao Doutor Odilon Helou Fleury Curado.

Como orientador, conseguiu passar-me mais do que conhecimentos acadêmicos; mas, sobretudo, confiança, companheirismo, humildade. Do orientador atento e perspicaz, sobreveio o amigo.

GONÇALVES, A.V. *O interacionismo na Produção de Textos Dissertativos*. Assis, 2002. 165 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO. Esta pesquisa investiga de que forma a concepção interacionista da linguagem pode facilitar a instauração da escrita de textos expositivo-argumentativos. Contrapondo tal concepção de linguagem às outras (linguagem como reflexo do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação) e, a partir da definição de texto, segundo as mais recentes correntes de estudos da linguagem, o trabalho pretende evidenciar, através das categorias eleitas para análise, quais sejam, progressão e repetição, congruência, argumentação, desdobramento da linguagem monológica em dialógica e progressão, de que forma uma redação dissertativa deve se configurar quando tem o propósito de ser intersubjetiva. Num segundo momento de instauração de um exercício interacionista de escrita, o trabalho, mediante uma metodologia intitulada de correção interativa, pretende avaliar os benefícios ou não de tal prática.

Palavras-chave: texto, sócio-interacionismo, linguagem, reescrita, sujeito;

GONÇALVES, A.V. *O interacionismo na Produção de Textos Dissertativos*. Assis, 2002. 170 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT: This essay analyses in what ways the interactionist conception of the language can make easy the writing of argumentative-expositive texts contrasting this conception to the others (language as a reflex of the thought and language as an instrument of communication) and from this text definition, according to the latest tendencies of language studies of the language, the composition intends to show through the chosen categories for analyses, such as progression and repetition, congruence, argumentation, monologic language transposition into dialogic and progression, in what ways a argumentative-expositive composition must be configured, when objective be inter subjective. In a second moment it intends to evaluate the good or the bad points of this practice through the instauration of an interactionist writing exercise by means of a methodology entitled interactive correction.

Keywords: text, socio-interactionism, language, rewriting, subjective.

Rebento

Rebento

Substantivo abstrato

O ato, a criação, o seu momento

Como uma estrela nova e o seu barato

Que só Deus sabe, lá no firmamento

Rebento

Tudo o que nasce é Rebento

Tudo o que brota, que vinga, que medra

Rebento claro como flor na terra,

Rebento farto como trigo ao vento

Outras vezes rebento simplesmente

No presente do indicativo

Como as correntes de um cão furioso,

Ou as mãos de um lavrador ativo

Às vezes mesmo perigosamente

Como acidente em forno radioativo

Às vezes, só porque fico nervosa, rebento

Às vezes só porque estou VIVA!

Rebento, a reação imediata

A cada sensação de abatimento

Rebento, o coração dizendo: Bata!

A cada bofetão do sofrimento

Rebento, esse trovão dentro da mata

E a imensidão do som nesse momento.

(Gilberto Gil)

SUMÁRIO

I – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	10
1 Da justificativa	11
2 A hipótese formulada	17
3 Dos objetivos	23
4 Da modalidade textual escolhida: O texto expositivo-argumentativo	25
5 Da seleção e o perfil das escolas investigadas	26
6 Dos meandros da pesquisa	28
7 Aspectos importantes sobre a metodologia	30
8 Da abordagem das redações	32
9 Da organização do trabalho	35
 II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	 38
2.1 O texto numa perspectiva dialógica	38
2.1.1 Fatores responsáveis pela coerência do texto	40
2.2 Concepções de linguagem e a instituição do sujeito através do discurso.....	43
2.2.1 Por uma concepção Sócio-interacionista.....	47
2.3 O exercício do pensar	57
2.4 A prática interacionista na produção textual	60
2.4.1 Nosso ancoradouro: O texto expositivo-argumentativo.....	62
2.4.2 Um contexto especial de interlocução: A correção interativa.....	66
 III – ANÁLISE SOBRE A ESCRITA	 72
3.1 As categorias de análise do <i>corpus</i>	72
3.2 As redações após a primeira situação de interação	76
3.3 Alguns procedimentos importantes no momento da correção interativa.....	115
3.3.1 As redações após a correção interativa	116
 IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 148
 V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 154
 VI – ANEXOS.....	 157
Anexo 1.....	158
Anexo 2.....	164
Anexo 3.....	169

I - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Numa extensa lista de desacertos que podem ser arrolados, como sintoma da crise do sistema educacional brasileiro, ocupa posição de destaque o baixo nível de desempenho lingüístico dos alunos, sobretudo na variedade padrão escrita, ainda que tenham ido à escola por diversos anos. São várias as evidências: as redações dos vestibulandos têm sido estudadas por diversos pesquisadores, e, além disso, ouve-se, freqüentemente, a respeito do baixo índice de leitura de jornais, de revistas, etc. No meio estudantil, sabemos que são graves os problemas de escrita que deveriam ter sido eliminados durante o Ensino Fundamental. Um claro indicativo desse desajuste pode ser encontrado em recente episódio patrocinado pelo PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cujo objetivo é testar a leitura e compreensão de estudantes de 15 (quinze) anos oriundos de diversos países. O Programa constatou que nossos discentes são “analfabetos funcionais”, isto é, conseguem até ler um texto, mas são incapazes de reconhecer o tema principal e fazer uma conexão simples entre uma informação e seu uso cotidiano. Eles acabam respondendo pelo que acham e não pelo que, evidentemente, está escrito; são capazes, segundo o documento, apenas de extrair as informações que estão na superfície textual. Neste relatório, dentre todos os países avaliados, o Brasil ficou com o honroso último lugar; honroso porque o Ministro da Educação disse que na ocasião “esperava um desastre pior”. Outro dado inquietante está no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2001, ele exibiu a pior média dos últimos três anos. A média conseguida pelos alunos na Redação em 2000 foi de 60,87%; já em 2001, 52,58%.

1- O Pisa é uma iniciativa ligada à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O ranking avalia a capacidade de leitura de alunos com 15 anos de idade. O Brasil começou a fazer parte em 2000. Todos os dados referentes a este programa foram obtidos através da Folha de São Paulo, edição de 5/12/2001.

Isto é, apesar de o número de inscritos ter aumentado no último ano, a deficiência lingüístico-gramatical também cresceu.² Depois de, no mínimo, onze anos de escolaridade sistemática, espera-se dos alunos, em geral, na perspectiva do ENEM, a capacidade de demonstrar um bom domínio da norma culta; de compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas do conhecimento humano para o desenvolvimento de textos expositivo-argumentativos, de selecionar, relacionar e interpretar informações fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, de demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação; e, por fim, a capacidade de elaborar uma indicação de solução para o problema sugerido pela proposta de redação, devendo esta possível solução mostrar respeito aos valores humanos e considerar a diversidade sociocultural.³ O INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Ministério da Educação, diz que a deficiência deve-se “à *falta de bagagem de conhecimento que dariam sentido aos textos*”. Será? O Ministro Paulo Renato de Souza e a Coordenadora do exame, Maria Inês Gini, atribuem o fracasso à pouca leitura e, na eventualidade desta, à dificuldade de interpretação. Dito de outro modo, para eles os estudantes lêem, mas não entendem.

1 Da Justificativa

É reconhecido o fracasso, na escola, do ensino formal de Língua Portuguesa, tal como vem sendo ministrado. É necessário haver um ensino mais produtivo, que garanta o aprendizado de novas habilidades lingüísticas e que ajude concretamente o educando a usar a língua materna de maneira mais proficiente. Isso não implicaria, evidentemente, alterar as

2- Dados obtidos no jornal *Folha de São Paulo* de 6/12/2001

3- Dados conseguidos no INEP/ENEM quando da correção da redação de 2001.

habilidades lingüísticas já adquiridas, mas tão-somente aumentar os recursos que possui para adquirir a maior quantidade possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações de uso do idioma. Para GERALDI (1995:44), “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.”

A partir disso, em 1998, tivemos contato com a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, como é popularmente conhecido. Eles estão divididos em três grandes áreas: a de nosso interesse mais imediato é relativa a Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Ao mencionar a interação, assim se pronunciam os PCNs (1998:13),

O aluno ao compreender a linguagem como interação social amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo. [...] Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados podem permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais.

Os discentes aqui investigados estão iniciando o ensino médio, 1ª série; portanto, trazem em sua bagagem a experiência de, no mínimo, descontado o tempo com a pré-escola, oito anos de escolaridade. Se levarmos em conta os objetivos do Ensino Fundamental, a escola deve garantir ao educando o desenvolvimento da capacidade de aprender a dominar, plenamente, a leitura, a escrita e o cálculo. Assim, em se tratando da leitura e da escrita, é de se supor que até a sua entrada no ensino médio o aluno já tenha passado por diversas situações de leitura e produção.

Uma produção escrita que, para as finalidades do presente trabalho, está sendo vista como espaço dialógico, como espaço de abstração. Nestes termos, ensinar a

escrita, segundo JANTSCH (1996: 46), “é ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar da realidade, interpretando-a e produzindo-a”. De acordo com o autor, a produção de textos é uma atividade que tem por finalidade desenvolver o pensamento, é prática social, já que a escrita intervém na realidade.

Na produção textual, mas não somente nela, é necessário considerar o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. É urgente entender a escrita como algo a ser construído dialogicamente, como um processo ou como um trabalho em progressão, e não como um produto finalizado. Dito de outro modo, a produção do aluno pode até ficar “pronta” na primeira situação de escrita, mas não é o que normalmente ocorre. Ouvimos reiteradas vezes que renomados escritores escrevem e reescrevem seus textos.

Produzir textos, motivar, fazer debates, comparar textos são práticas viáveis; no entanto, o que é mais importante, a nosso ver, é a concepção de linguagem subjacente a tudo isso. O cerne da questão deve ser a interação permeando a relação professor/alunos e alunos entre si. O importante é o para quê dessas práticas.

A escrita, dado o seu prestígio social, sua garantia de permanência no tempo, sempre ocupou lugar de destaque dentro dos estudos lingüísticos. Para Saussure, que fundou a corrente estruturalista⁴, a escrita sempre esteve em evidência. Para os Estruturalistas, a oralidade só era importante quando imitava a escrita padrão. Para tal corrente lingüística, a língua é vista como um sistema fechado e não destina ao sujeito um papel ativo, apesar de seu caráter social. A escrita é, então, um código de que se apropria o usuário, que, seguindo regras, transmite mensagens de um emissor a um destinatário. Não se pensava, para esta concepção de linguagem, que diferentes contextos resultassem diferentes produções e que o interlocutor pudesse ser peça-chave na elaboração do escrito.

4- Estruturalismo, segundo o dicionário de Jean Dubois (1973:248), tem por intenção elaborar uma teoria de texto considerando-o como acabado e utilizar para isso uma análise formal.

Na linha cronológica dos estudos lingüísticos, e agora baseando-nos em Suassuna (1995), surgem os estudos de Chomsky na década de 50. Saber a língua, então, seria conhecer uma seqüência de expressões que um falante, elevado à categoria de ideal, aceitaria como bem formadas. O estudo gramatical de Chomsky, de natureza abstrata e universal, deu primazia à sintaxe da língua, deixando para segundo plano os estudos fonológicos, semânticos e morfológicos. Por outro lado, sua teoria demonstrou preocupações relevantes acerca dos diferentes sentidos que podem emergir a partir de um mesmo enunciado. Para o autor, o nativo seria capaz de “gerar” um número infinito de orações, “dar conta” deste número de orações. Isto, entretanto, não significa que o usuário seja capaz de criar ou produzir todas as orações do idioma, mas apenas aquelas previstas pelo seu modelo sintagmático de análise, método este chamado de “árvores sintagmáticas” ou “diagramas”. Novamente, não se considera o contexto da interação lingüística como fator imprescindível na elaboração do discurso e tem-se a idéia de que toda a comunidade é homogênea lingüisticamente.

Numa tentativa de superação dos limites das correntes lingüísticas anteriores, surgem os estudos da Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística Textual e outras afins, cujo objetivo é a investigação do sujeito falante, como um ser social, que é protagonista do seu próprio ato de fala. Esta outra concepção de linguagem considera o contexto situacional como o fator determinante para o contexto lingüístico da fala, ao adquirir a linguagem, e a causa para a produção escrita. Segundo SUASSUNA (1995:89), “a linguagem, antes de qualquer coisa, é um modo de vida social; define a mim e ao outro como indivíduos que, por seu intermédio, agem e interagem no mundo”. Já, para Geraldi (1995), a linguagem é uma atividade interativa que, ao constituir os sujeitos que a praticam, constitui-se também por esses sujeitos e por essa prática.

Assim, feito um breve panorama das diversas correntes lingüísticas e suas contribuições efetivas ao estudo do idioma materno, aportamo-nos nesta última, na linguagem

como forma de interação social e em suas implicações pedagógicas, convencidos de que ela pode se tornar um fundamento decisivo na busca de solução para o fracasso de tal ineficiência discursiva de nossos alunos.

Desse modo, se o sujeito constitui-se à medida que interage com os demais, seu conhecimento e sua consciência de mundo alterar-se-ão também. Se o conhecimento e o grau de consciência se elevam, muito mais valorizado estará o sujeito. Então, constituindo-se, é muito provável que aquelas deficiências lingüísticas apontadas sejam, no mínimo, alteradas para melhor. Se a leitura é a análise e a compreensão do que nos é exterior, então fatalmente essa leitura conduzirá o educando a melhorar significativamente suas potencialidades lingüísticas.

Estudar a língua numa perspectiva formal permite-nos, apenas, compreender o seu funcionamento, além de esse estudo separar o sujeito de seu contexto, o que dificultará posteriormente o desdobrar da linguagem interior (pensamento) em linguagem dialógica. Sobretudo, sabemos que a língua não está pronta, como um sistema de que se apropria o sujeito. Ademais, centrar o estudo da língua materna em aspectos normativos (Gramática Tradicional) é desperdiçar grande parte do tempo destinado ao estudo da linguagem; parece-nos um desprezo ao poder de argumentação dos educandos e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que propiciam, conseqüentemente, interpretar e produzir textos mais eficazes. Entretanto, este novo olhar sobre o ensino de língua materna, na perspectiva interacionista da linguagem, não significa um abandono dos conhecimentos historicamente produzidos, mas tão-somente redimensionar tais conhecimentos para uma perspectiva dialógica.

Segundo GERALDI (1995:13), “toda *interação*⁵ é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações da realidade factuais ou

5- Grifo do autor

não”. Destarte, estudar a linguagem intersubjetivamente é que, possivelmente, propiciará a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, de produtores de textos. Assim, a implementação de tal perspectiva, isto é, a de que o que escrevo e falo depende muito, entre outros fatores, do para quem falo e escrevo, provavelmente trará como conseqüência para as redações do ENEM, por exemplo, resultados mais satisfatórios. Podemos sugerir que boa parte das dificuldades aí observadas decorra de os estudantes não saberem para quem escrevem o que escrevem. Valorizar a interatividade da língua é valorizar o contexto, o diálogo, o outro, é construir a significação textual na própria interação. Além do mais, é na própria relação interlocutiva dos sujeitos que eles se constroem. Sendo assim, se os sentidos são construídos, podemos afirmar que as interpretações e as análises da realidade são mais facilmente obtidas.

Portanto, através da interatividade da língua obtém-se uma eficácia maior na leitura e interpretação dos textos e, obviamente, na consecução deles. Por outro lado, na visão de Geraldi (1995), se os sujeitos participam de relações interativas, poderão estas formar os sistemas de referência (conjunto de conhecimentos relativos a um campo da atividade humana). Então, a cada relação interativa, novos sistemas são formados e estes, por conseqüência, vão facilitar a leitura e a compreensão de textos. Ainda para o autor, o próprio ato de aprendizagem da língua é um ato reflexivo, isto é, as ações lingüísticas que imprimimos nas relações intersubjetivas requerem a reflexão. Assim “*compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder a sua palavra uma série de palavras nossas” (BAKHTIN, apud GERALDI 1995:17). Estamos convencidos de que, ao adotar uma prática pedagógica sob uma perspectiva interacionista, poderemos ampliar ao educando suas possibilidades de reinserção na vida social da linguagem e, desta sorte, propiciar-lhe um melhor domínio da norma culta; ser-lhe-á possível aplicar conhecimentos das várias áreas para desenvolver propostas de redação, uma vez que terá tido mais facilidades para “ler o mundo”,

compreendê-lo e escrever sobre ele. Então, a tendência é o estudante aprender a selecionar, relacionar e interpretar as informações, fatos e opiniões em defesa de um dado ponto de vista, de uma tese. Se, como disse Geraldi (1995), ao interagir realizamos ações lingüísticas com a linguagem, é muito provável que nossos educandos tenham melhores condições de demonstrar conhecimentos dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação e, coerentemente, encaminhar o leitor para uma determinada conclusão, que seja uma decorrência natural da argumentação.

Desse modo, convencidos da importância da interatividade da língua, esperamos com este trabalho poder contribuir com os alunos do ensino Fundamental e Médio, facultando-lhes uma maior possibilidade de estudar a linguagem como de fato acontece no cotidiano, isto é, na sua interatividade, além de poder permitir aos professores que já atuam no magistério, no ensino de língua materna, e aos futuros professores de Língua Portuguesa, uma maior reflexão sobre os agentes efetivos de distribuição e de transformação da magia da linguagem.

2 A hipótese formulada

Diversos trabalhos já publicados confirmam a precariedade do desempenho lingüístico do aluno relativo ao domínio da modalidade escrita padrão, seja no fim do ensino fundamental, seja no ensino médio e, não raro, até no ensino superior. Val (1994) mostrou a referida precariedade através do estudo de cem (100) produções escritas de alunos que pleiteavam, em 1983, vagas ao curso de Letras na UFMG.

Pereira (1989) desenvolveu uma pesquisa qualitativa com 189 (cento e oitenta e nove) redações de candidatos a uma vaga aos cursos da Universidade Estadual Paulista. Vale dizer que a referida análise revela uma eficiente amostra da capacidade ou não

de escrita dos candidatos de todo o Estado, já que o pesquisador avaliou textos de cada um dos 21 locais de realização das provas. Na ocasião do vestibular, segundo Pereira, boa parte das vagas oferecidas pela UNESP não foram preenchidas.

O tema da redação de 1989 baseou-se num editorial de jornal O Estado de São Paulo, de 27 de agosto de 1987, que aludia ao fato de Fernando Ramos da Silva, o Pixote, ter sido selecionado para protagonizar um filme no papel de Pixote. Silva, conforme a proposta de redação da Vunesp, teve condições de ascender da péssima situação de vida que tinha à condição de estrela internacional, indo posteriormente, à conseqüente derrocada. O editorial sugere a possibilidade de ter faltado ao Pixote um mínimo de preparação educacional, cultural para que pudesse aproveitar a chance e sair, definitivamente, da condição de marginalidade social.

PEREIRA (1989:13), ao avaliar as redações, encontrou diversos problemas de redação, entre eles:

- a) Os vestibulandos não dominam com segurança as principais convenções de escrita;
- b) Usam inadequadamente certas expressões, muitas vezes atribuindo-lhes um sentido bastante diverso do usual;
- c) Não marcam adequadamente as relações entre as idéias, no período, no parágrafo e entre parágrafos, deixando de fazer a necessária progressão de idéias;
- d) São pouco originais e criativos, preferindo empregar um discurso estereotipado, repetitivo, às vezes de caráter exortativo ou patriótico;
- e) Repetem muito os sintagmas, seja no interior dos parágrafos, seja entre os parágrafos.

Metodologicamente, o autor (1989:14) elenca oito espécies de problemas encontrados para poder entendê-los e analisá-los. São eles:

- 1. Problemas de grafia e acentuação gráfica
- 2. Problemas de concordância verbal e nominal
- 3. Problemas no emprego do conectivo
- 4. Desajuste de tópico
- 5. Incompletude ou truncamento de enunciados
- 6. Impropriedade no uso de sintagmas
- 7. Circularidade ou redundância
- 8. Uso de clichês e de discurso exortativo”.

Para o autor, os itens 1, 2 e 5 dizem respeito a problemas internos à estrutura da oração. Os problemas 3, 4 e 7 referem-se às relações interoracionais ou entre parágrafos. Ainda segundo Pereira (1989), a falta de completude ou o uso inadequado de conectivos torna o texto confuso sem que se possa apreender com exatidão as idéias que veicularam. Com relação ao emprego de conectivos, foram encontrados 68 desvios. Para o autor, “um dos procedimentos para a organização textual é o uso das conjunções ou expressões semelhantes” (1989: 27). Exemplo do mau uso: *‘Ficávamos maravilhados e esperançosos de que o mínimo seria feito...’* Com relação à incompletude ou truncamento de parágrafos, o autor afirma que a causa é a pseudo-imagem que os alunos têm a respeito dos períodos: acham que devem ser longos e complexos. Desse modo, produzem orações subordinadas sem apoio da principal, fazem cortes e deslocamentos indevidos, além de uma pontuação precária. Neste item foram encontrados 50 desvios. Dentre os itens supracitados por Pereira, este apresenta semelhança com o que vamos tratar no capítulo de análise (expansão de trechos pouco desenvolvidos). Assim, tal problema tem nos peculiar interesse.

Já com relação à circularidade, encontrou 236 desvios. Conforme o autor, (1989: 43), a circularidade “[...] caracteriza-se pelo emprego de estruturas em que um elemento, justaposto ou ligado por conectivo a outro elemento, mostra-se de conteúdo total ou parcialmente idêntico a ele”. Para o pesquisador, os candidatos precisam repetir porque lhes falta um vocabulário diversificado, faltam-lhes recursos da modalidade escrita. Este item será também analisado em nosso *corpus* no momento de verificarmos a progressão e a repetição, que, dentre outros itens, devem dar suporte ao caráter dialógico da linguagem.

Outro item analisado pelo mesmo autor e repetido por nós na análise do *corpus* refere-se ao uso de clichês e de discurso exortativo. Na verdade, tratamos disso no item em que pretendemos avaliar a eficiência argumentativa de nossos alunos. Para PEREIRA (1989: 54), a grande quantidade de clichês e afins (61) ocorre porque “a escola –a sociedade

– não prepara o jovem para argüir a si próprio e ao mundo em que vive, mas para aceitar passivamente o que lhe é dito”. A nosso ver, tal problema pode ser minorado ao se adotar uma perspectiva interativa com a língua. O educando, ao entrar em contato com os diversos sistemas de referências, vai “ajustando o funcionamento mental” que propiciará o desenvolvimento e, conseqüentemente, o conhecimento. Portanto, ao utilizar a língua nesta perspectiva interacionista, ser-lhe-á possível estar mais proficiente no seu próprio idioma.

Diversos outros trabalhos, de extrema importância, poderiam ser citados, uma vez que tal propalada deficiência na linguagem, especialmente, na modalidade escrita, freqüentemente é divulgada. Faraco (1984), no artigo intitulado *As Sete pragas do ensino de Português*, trata das redações-tortura. Refere-se às atividades impostas pelos professores a fim de que os estudantes escrevam. Entretanto, para que tal objetivo cumpra-se com maior eficiência, falta aos docentes criar condições efetivas de escrita. Para o autor, os professores dão um título ou um tema livre e pedem para que escrevam e, no fim da aula, recolhem o produto suado daqueles minutos que nunca chegavam ao fim. Torres (1995) alega falência de um sistema educativo (Tradicional) que já cumpriu a sua função, mas deixa de atender as reais necessidades da atualidade.

Assim, diante das reconhecidas deficiências no domínio da modalidade escrita do português, em sua variedade padrão, nossa proposta de trabalho, aqui, ganha definição.

Centrar o ensino de língua materna, estritamente o da produção textual, nosso objeto de análise, na primeira concepção de linguagem, que a vê como expressão do pensamento, e que, durante muito tempo, e até hoje, não ofereceu ao ensino desta própria língua avanços substanciais, faz supor que não podemos mais enxergar a linguagem apenas de tal forma. Tampouco podemos vê-la restrita à segunda concepção, isto é, apenas como instrumento de comunicação. Para estas concepções de linguagem, não são necessárias a

presença do interlocutor e as situações de uso como fatores determinantes de um discurso. Para TRAVAGLIA (1997:22), esta concepção, qual seja, a de que a língua é instrumento de comunicação, “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”. Ainda para o autor, “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”. Isto é, a linguagem é entendida como uma forma de transmissão de informações. O objetivo desta forma de “ver” a linguagem é o de repassar informações, visão, evidentemente, reducionista.

Assim, nossa hipótese formula-se nos termos de que o estudo formal da língua materna, estritamente o da produção textual, para ser mais produtivo, dando aos nossos alunos condições altamente favoráveis para se tornarem mais proficientes, deve, em princípio, centrar-se numa concepção interacionista da linguagem. Trazemos as palavras de KOCH (2000: 9), para quem a concepção interacionista:

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade⁶, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Conforme a autora, a linguagem é uma forma de ação que deve ser orientada para o fim almejado. Logo, quando o sujeito elabora um texto expositivo-argumentativo, cuja principal finalidade é persuadir, convencer o interlocutor, este sujeito deve imprimir ao seu discurso as seguintes qualificações, que serão convenientemente analisadas no capítulo três deste trabalho: Argumentatividade, progressão e repetição, congruência, não-contradição e a expansão de trechos pouco desenvolvidos. Desse modo, ao realizá-los sobre o seu discurso,

6- Grifos da autora

estará o sujeito direcionando sua linguagem para o outro; terá, então, provavelmente, transformado a linguagem monológica em dialógica.

Então, a partir deste pressuposto metodológico, começamos a investigar se, adotando-se uma postura didática diferenciada diante da língua, dificuldades como as evidenciadas pelas redações do ENEM, pelas dificuldades de leitura demonstradas pelo PISA, seriam minoradas ou, quem sabe, eliminadas. Assim sendo, o caráter sócio-interacionista da linguagem apresenta-se potencialmente como uma forma de se levar à consciência o que aluno não sabe e, a partir disso, gerar mecanismos favoráveis sobre o que será feito, tendo como objetivo a ampliação comunicativa do aluno nas suas mais diversas situações. Para os PCNs, (1998: 24) “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano” .

Dentre as competências lingüísticas que o aluno deve adquirir, segundo os PCNs, devem estar a de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações; a de utilizar-se da linguagem como meio expressivo, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e possíveis interlocutores; finalmente, a de ser o personagem principal do processo de leitura e escrita.

Com base nos dados fornecidos pelos pesquisadores da produção escrita, pelo ENEM, pelo Pisa e pelo INEP, parece-nos que tais competências estão longe de ser alcançadas. Acreditamos que estudar a língua numa perspectiva interacionista pode ser uma opção metodológica eficiente de resgate da proficiência lingüística de nossos alunos. É o que pretendemos averiguar.

Conquanto ações interativas possam ocorrer das mais diferentes formas, e dada a dificuldade em restringir o foco, devido à possibilidade de múltiplas análises, centraremos nossa observação nas circunstâncias comunicacionais interativas, em sala de

aula, entre professor/alunos e destes entre si. Dito de outra forma, relações interativas de linguagem, obviamente, ocorrem fora da sala de aula; entretanto, devido à abrangência e dificuldade de analisar os dados obtidos extra-sala, circunscrevemo-nos às relações sócio-interativas ocorridas em ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula.

É muito provável que, ao escrever para o outro, o aluno não tenha conseguido imprimir ao seu discurso todas as qualificações necessárias ou tenha deixado lacunas para “alcançar” o outro. Então, para corroborar nossa tese, a saber, a concepção interacionista como instigadora maior de uma postura metodológica altamente favorável a uma produção escrita, achamos imprescindível, num subcapítulo, lidar com a reescrita daqueles textos produzidos. Chamaremos a esta fase da produção textual de reescrita interativa a qual será vista também sob uma óptica interacionista, isto é, o sujeito constituindo e constituindo-se mediante a linguagem. Tal correção nada mais é do que a dimensão dialógica da linguagem em evidência, que facilita não só a preocupação com as formas de dizer do aluno, mas sobretudo com o conteúdo, com o dizer do aluno, isto é, com a sua macroestrutura.

3 Dos objetivos

De um modo mais amplo, a presente pesquisa procurará investigar possíveis contribuições, ao ensino de língua materna, estritamente no ensino da produção textual, da linguagem vista como lugar de interação. No dizer de KOCH (2002:15), “[...] Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou.” Ao adotar tal perspectiva, para o ensino da língua materna, secundarizamos outras formas de concebê-la, quais sejam: a língua como representação do pensamento e a língua como uma estrutura, noções que serão explicitadas na Fundamentação Teórica, capítulo 1.

Para uma concepção sócio-interacionista da linguagem, faz-se mister trabalhar o texto nesta mesma perspectiva teórica. Desse modo, com sujeitos vistos como atores da sociedade, a redação passará a ser o local, por excelência, desta interação. Desse modo, o texto deverá ser visto, segundo (KOCH, 2002: 17), como

[...] uma 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 a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

De modo mais específico, procuraremos desvendar, nos textos dissertativos produzidos por estudantes da 1ª série do Ensino Médio, qualificações dialógicas assim definidas: Progressão e repetição, congruência, argumentação, desdobramento da linguagem monológica em dialógica e a não-contradição. Após a investigação deste primeiro momento interlocutivo instaurado na sala de aula entre alunos e professor e aqueles entre si, faz-se necessário, para a corroboração da hipótese ou não do trabalho, de um segundo momento dialógico denominado de correção interativa. Assim, mediante um efetivo exercício de interação entre professor e alunos investigados, um outro de forma dialogada individualmente com os alunos e, posteriormente, um outro de forma escrita no pós-texto das redações, verificaremos a contribuição ou não da correção interativa para o ensino de redação.

4 Da modalidade textual escolhida: o texto dissertativo

Estabelecida a hipótese do presente trabalho, é imprescindível a análise de dados concretos extraídos da realidade. Partindo da hipótese, anteriormente citada, de que é muito provável obter melhor qualidade textual quando a prática pedagógica do professor está alicerçada na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, faz-se oportuno

lembrar as palavras de TRAVAGLIA (1997: 23):

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). 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. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...]

Como nosso objeto de estudo é a produção textual e, sobretudo, como o foco de nossa investigação circunscreve-se a um aspecto dessa interação (professor/alunos e alunos entre si), escolhemos o texto argumentativo, ou freqüentemente chamado de texto dissertativo, conforme afirmado anteriormente, por ser a modalidade textual em que o exercício dialógico implementado por alunos e professores e aqueles entre si favorece a divulgação de idéias e relações interativas. Para tanto, o produtor deve montar o seu discurso pensando no interlocutor e, por isso, não só a marca de subjetividade do produtor deve ficar mais evidente, como também o jogo de interação entre os sujeitos envolvidos fica mais evidente.

Além disso, o texto argumentativo é o mais complexo dentre aqueles ensinados, comumente, pela escola, já que seu objetivo é fazer com que nosso interlocutor acate nossos pontos de vista e mude seu comportamento, sua opinião e fique do nosso lado.

MUSSEN et alli (1977: 262) diz serem três as características fundamentais do pensamento lógico-formal: “o adolescente é capaz de considerar todos os possíveis modos pelos quais um dado pode ser solucionado, bem como as formas possíveis que uma determinada variável poderá assumir”. A segunda é “que o adolescente é capaz de pensar a partir de proposições hipotéticas, que podem ser até imaginárias, não vinculadas à realidade”. A terceira consiste “em formas de emprego de regras abstratas para solucionar problemas.”

Por conseguinte, é de esperar que alunos do Ensino Médio tenham, em princípio, condições suficientes de apresentar um domínio compatível do português na sua modalidade culta escrita, de elaborar propostas de solução para os problemas colocados nos temas de redações e que possam refletir sobre temas atuais, como o que aqui propusemos, em nosso processo investigativo, condizentes com o seu amadurecimento intelectual. Depois de oito anos sendo submetido a um ensino sistemático do idioma materno, acredita-se num desempenho lingüístico satisfatório do educando.

5- Da seleção e o perfil das escolas investigadas

A escola Cooperativa de Ensino de Birigui, numerada pelo algarismo 0, e a Missão Salesiana de Mato Grosso, reconhecida no *corpus* pelo número 02, foram as selecionadas pelo fato de, em ambas, o pesquisador atuar como professor de Leitura e Produção no Ensino Médio o que, conseqüentemente, facilitou a coleta dos dados.

A primeira escola, COEB, Cooperativa de Ensino de Birigui, localiza-se na cidade de Birigui, na Rua Francisco Lamacchia, 867, e sua inauguração ocorreu em 1993. Conta, aproximadamente, com 350 alunos, desde o Maternal até o Ensino Médio, e atende a uma clientela oriunda das classes média e alta, de diferentes pontos da cidade. O sistema de ensino cooperativo tem crescido muito no Brasil e, especificamente no caso da Coeb, seu surgimento deu-se por um grupo de pais que estavam insatisfeitos com a educação oferecida pelas escolas privadas da época. A Cooperativa de Ensino de Birigüi possui, em 2002, apenas uma turma de cada série no Ensino Médio, estando na 1ª série o público alvo da nossa pesquisa. Sua administração é de responsabilidade do CAP, Conselho Administrativo e Pedagógico, além de contar com uma diretora que cuida dos aspectos pedagógicos e disciplinares. Além disso, em cada setor, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, há

uma coordenadora responsável pelas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A segunda escola, denominada de Missão Salesiana de Mato Grosso (Colégio D. Luiz Lasagna), tem subsedes no Estado de São Paulo, em outros estados brasileiros e até no exterior. A nossa está sediada no centro de Araçatuba e possui, aproximadamente, 1000 alunos, também distribuídos desde o Maternal até a terceira série do Ensino Médio. A instituição local foi fundada em 1950 e é muito conceituada na cidade pelos serviços educativos que presta à população. Em 2002, tem formadas duas turmas de cada série no segmento do Ensino Médio e atende a uma clientela, em sua maioria, de classe média. A administração é de responsabilidade de padres católicos e a cada quatro anos, há um revezamento entre eles.

Como informação suplementar, é importante dizer que se trata de duas escolas particulares e, como tais, são adotados materiais apostilados que compõem cerca de 90% das atividades a serem feitas pelos educandos. Na escola 01, o Etapa Material Didático é o utilizado desde 1995; na escola 02, desde 1999, o material didático é do sistema apostilado UNO, de São Paulo.

6 Dos meandros da pesquisa

Para que o leitor possa refazer os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, faz-se imprescindível um breve relato dos acontecimentos que antecederam a análise em si. Em meados de outubro/novembro de 2000, 1º ano do mestrado, solicitamos às professoras das 8ª séries das escolas pesquisadas, quais sejam, Cooperativa de Ensino de Birigui e Missão Salesiana de Mato Grosso, que pedissem aos seus alunos uma produção de texto com o tema: “O desarmamento é eficaz para aumentar a segurança da população?” Naquela ocasião dissemos-lhes que a produção seria utilizada para o desenvolvimento de um

trabalho de mestrado.

Ao certificarmos-nos, antes, da possível associação entre as deficiências daquelas produções e os procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras centrados na concepção de que a linguagem é reflexo do pensamento, razão pela qual a maior parte de suas aulas de português estavam baseadas no estudo das regras impostas pela gramática normativa, tínhamos em mente verificar se a qualidade das produções alterar-se-ia quando os estudantes estivessem na 1ª série do ensino médio e diante de uma nova concepção de linguagem: a língua como forma de interação. Neste ínterim, fomos ajustando aquela idéia inicial para esta que agora se delineia: o que é necessário ~~na~~ escrita quando, em uma situação de comunicação, escrevemos para “o outro”, ou seja, Progressão e repetição, congruência, desdobramento da linguagem monológica em dialógica e argumentatividade.

Inicia-se o ano letivo de 2001. Agora, o pesquisador atua como professor das mesmas turmas que fizeram, no ano anterior, a produção sobre o desarmamento. Em fevereiro, convidamos alguns alunos para fazer parte de um grupo de estudos sobre produção de textos. As aulas transcorreram nos meses de março, abril e maio, no período vespertino. Optamos pelo período vespertino, já que, obviamente, nem todos os estudantes estavam dispostos a participar da pesquisa implementada. Assim, à tarde, voltariam apenas aqueles que, voluntariamente, queriam colaborar. Nestes encontros, poucas aulas expositivas aconteceram. Numa delas houve a explicação acerca da estrutura do texto dissertativo. Em outra, os principais fatores que garantem a textualidade de uma produção: a coesão e a coerência. As demais ficaram para a discussão dos temas propostos. Como nem todos se dispuseram, conseguimos agrupar, nas duas escolas, em torno de 40 alunos. As aulas ocorriam quinzenalmente e tratávamos de assuntos polêmicos.

Havia debates acalorados em torno de questões como Aborto, Drogas, Sexualidade, Desarmamento. Acalorados, porque a maioria queria expor o que tinha lido ou

pesquisado sobre o assunto que seria discutido e, também, porque pareciam estar numa disputa na qual deveria haver um campeão. Numa ocasião, ao tratar do tema do aborto, solicitamos-lhes que arrumassem argumentos contrários aos que inicialmente tinham, favoráveis às suas próprias convicções. Isso ocasionou maior “turbulência” na sala.

A última das produções solicitadas foi a de temática relativa ao desarmamento, que está sendo utilizada para a pesquisa. Nesta produção tomamos alguns cuidados adicionais, isto é, pedimos-lhes que coletassem textos que tivessem aparecido na imprensa a respeito do assunto “Desarmamento”. O intuito era fazê-los, através da leitura, interagir e familiarizar-se com o assunto. Depois de coletadas as informações, começou o debate. Então, fomos instigando opiniões conflitantes para que nossos alunos pudessem argumentar em defesa de seu ponto e vista e contra-argumentar, quando necessário. Nosso debate ocupou o espaço de quase duas horas-aula. No final, solicitamos-lhes que produzissem um texto expositivo-argumentativo em que suas opiniões ficassem evidenciadas.

Frisamos que determinadas condições devem ser preenchidas quando escrevemos para o “outro”, entre elas, a necessidade de argumentar eficazmente quando se pretende persuadir; a adequação da linguagem à circunstância comunicativa; a necessidade de estarem os parágrafos congruentes e de trazerem, à medida que o texto avança, informações novas, etc.

7 Aspectos importantes sobre a metodologia

A 1ª série do Ensino Médio foi a escolhida como público alvo de nossa análise por dois motivos: o primeiro diz respeito ao fato de trabalharmos com produção textual nestas turmas nas duas escolas investigadas; o segundo, pelo fato de o aluno, os da 1ª série do Ensino Médio, em tese, ser submetido a um ensino de língua materna sob uma óptica

interacionista e não mais como forma de comunicação ou como forma de pensamento como a que eram expostos quando estavam no Ensino Fundamental.

Para facilitação da pesquisa, conforme posto anteriormente, resolvemos que o *corpus* seria obtido nas próprias escolas em que trabalhamos, visto que o contato direto com o problema e a maior facilidade para a obtenção dos dados seriam, evidentemente, fatores relevantes. Em princípio, coletamos da escola 01, qual seja, Cooperativa de Ensino de Birigui, 14 (quatorze) produções, e da escola 02, Missão Salesiana de Mato Grosso, agrupamos 12 (doze) redações. Cerca de 40 (quarenta) alunos participaram da pesquisa; no entanto, muitos dos que se dispuseram a participar, “esqueciam-se” de entregar suas produções.

Estávamos diante de um *corpus* relativamente extenso e, sobretudo, repetitivo; decidimos por enxugá-lo, já que várias produções apresentavam problemas afins e estas análises tornar-se-iam pouco proveitosas. Assim, a esmo, pensando em uma amostragem significativa, até porque não nos propusemos a uma investigação quantitativa, realizamos um sorteio. Das 26 redações coletadas nas duas escolas, chegamos a 10 (dez) produções. Queremos ressaltar que o único cuidado que tivemos, ao promover o sorteio, foi o de verificar se os alunos haviam realizado a produção expositivo-argumentativa que ora nos serve de análise.

Selecionamos para a pesquisa duas escolas particulares por vários motivos. Primeiro porque nossa pesquisa não tem o propósito de averiguar qualificações dialógicas ou não entre escolas públicas e privadas, já que um trabalho interativo com a língua independe do tipo de instituição. Por outro lado, não raro, é sabido, vários órgãos de imprensa enfatizam a deficiência lingüística não só de estudantes de escolas públicas, como também de escolas privadas. Assim, não cremos estar, dadas as atuais circunstâncias da Educação brasileira, com uma fatia privilegiada do corpo discente do país. CASTRO (2002), ao tratar da dificuldade de leitura dos educandos, assim se pronunciou: “Nossa incapacidade de decifrar um texto escrito

não se deve à pobreza, mas a um erro sistêmico. Estamos ensinando errado”. Para o autor, que é um economista especializado em Educação, tanto a escola de ricos quanto a de pobres não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões. Em recente artigo na Folha de São Paulo, Góis (2002) mostra que os alunos mais ricos do Brasil têm desempenho inferior aos estudantes das classes mais altas de outros países. O PISA apontou em 2001 a fragilidade lingüística de alunos de escolas particulares que, em tese, deveriam ter maior proficiência no idioma materno. Apenas 1% do alunado da elite brasileira tem capacidade perfeita de interpretação. Nos Estados Unidos, 13%. Na Coréia, 6%. E, por fim, como já antecipado, a escolha de duas escolas particulares devem-se à maior facilidade para coletar os dados e para agrupar as turmas para a consecução dos objetivos delineados.

Nossa abordagem de pesquisa é Qualitativa do tipo pesquisa-Ação. Nesta, uma de suas características é a possibilidade de amostragem. Quando o tamanho do público-alvo da pesquisa é grande, pensando no total de alunos da 1ª série do Ensino Médio das duas escolas investigadas (120), podemos efetuar a pesquisa através da amostragem da representatividade.

Thiollent (1998) aponta como única desvantagem da amostra o fato de não permitir a conscientização de todo o público-alvo da pesquisa. Entretanto, no nosso caso específico, em que não há necessariamente a divulgação de dados e presta-se mais a uma pesquisa acadêmica, os interessados nos resultados podem ser obtidos através de diversos canais de comunicação formais ou informais.

Conforme Thiollent (1998), a Pesquisa-Ação é social, de base empírica e liga-se à resolução de um problema de natureza coletiva. Seu objetivo consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação investigada. Ademais, quando possível, deve levantar soluções e propostas de soluções (correção interativa/ a interação pela linguagem, no nosso caso). Na Pesquisa-Ação, os participantes não são meras cobaias e

desempenham papel ativo (produção de textos, por exemplo). Através da referida pesquisa, pretende-se não só adquirir conhecimentos que fazem parte da expectativa científica, mas também experiências que contribuam para a discussão do problema ou faça avançar o debate. Thiollent afirma que a Pesquisa-Ação é uma forma de experimentação em tempo real, na qual o pesquisador intervém conscientemente. Exerce papel importante nesta modalidade de pesquisa a argumentação, principalmente, no momento de interpretação dos dados, das informações obtidas. Por consequência, vários objetivos podem ser alcançados através dela.

8 Da abordagem das redações

Ao abordar as redações, para a consecução da presente pesquisa, segundo a concepção interacionista da linguagem, dividimos a análise em dois momentos distintos, porém interligados entre si. No primeiro momento, depois de promover entre professor e alunos e alunos entre si uma “atmosfera dialógica”, analisamos as categorias eleitas por nós como imprescindíveis para a instauração de uma escrita dialógica. Estes textos foram produzidos posteriormente a uma situação de interlocução instaurada na sala de aula. Lemos textos afins, os alunos trouxeram de casa artigos a respeito do tema e, então, iniciamos o debate. Portanto, esperávamos uma abordagem mais crítico-reflexiva, o que, algumas vezes, acabou não acontecendo nas produções do *corpus*.

Num segundo momento, após o diálogo com os estudantes de forma escrita e de forma oral, analisamos as mesmas categorias eleitas, a fim de averiguar a implementação da linguagem como forma de interação social, neste caso, entre professor e estudantes e estes entre si.

A concepção interacionista da linguagem contribui com a escrita quando a vê como criação, como ruptura, como uma mediação contínua. Ao tratar da escrita,

JANTSCH (1996:47) afirma que ela “[...] faz que a concebamos não como uma coisa, nem como um processo autônomo na totalidade histórico-social”. Ainda para JANTSCH, a escrita, nestes termos, “[...] é concebida como uma *atividade* (no nosso caso, de conceituar/teorizar), isto é, como ação de apropriação da realidade, em sua dupla dimensão: Interpretação e produção” (1996:47). Assim, quando pedimos aos estudantes para lerem e coletarem textos sobre o desarmamento, nosso objetivo era dar início ao processo de análise e interpretação da realidade. Sobretudo era ensinar o sujeito a pensar, para ao se apropriar da realidade e interpretá-la, ter condições suficientes para escrever.

Por outro lado, quando se externam opiniões, sabemos que realizamos uma série de operações intelectivas. A primeira é o projeto de idéia inicial, chamada pela Psicolinguística de registro semântico primário⁷. Após tal registro, faz-se necessária a linguagem interior, que é uma etapa indispensável para a preparação da linguagem externa, dialógica. Aquela se caracteriza pela sua abreviação, pela sua sintaxe desarticulada, monológica, enfim. Então, para desdobrar a linguagem monológica em dialógica, o aluno deve executar uma série de operações, entre elas, uma sintaxe organizada e clara; e, obviamente, a presença de um interlocutor favorece esse desdobramento. Além dessa condição, outras se fazem necessárias para a promoção, em sala de aula, de uma escrita numa perspectiva dialógica, entre elas: argumentatividade, repetição/progressão, congruência e não-contradição. Tais categorias nos servirão de “leme” para efetuar a análise. Assim, se confirmada nossa hipótese de trabalho, poderá a presente pesquisa ter vária aplicabilidade. Seja como subsídio a professores do Ensino Médio ao implementar, na sua vida docente, propostas dissertativas de redação, seja a professores de outros ciclos de escolaridade (Fundamental e Superior) no que se refere a uma alternativa metodológica de correção de

7- O Registro Semântico Primário, noção que será desenvolvida mais detalhadamente no capítulo teórico, diz respeito a uma idéia concebida por Luria. Esta caracteriza-se por uma alocação verbal dobrada (condensada) que deverá ser transformada sintaticamente em um sistema de palavras enlaçadas entre si. Tal desdobramento, segundo o autor, passa pela linguagem interior.

redação: a interativa.

A segunda parte da análise efetuada, na seção III, compreendeu a reescrita. Para Serafini (1995), são três as modalidades conhecidas: a Indicativa, a Resolutiva e a Classificatória. A 1ª, chamada de Indicativa, consiste na anotação, junto à margem ou no pós-texto, de palavras, orações que apresentam desvios para a norma culta da língua. Nesta modalidade o aluno é que deve “descobrir” a que tipo de erro se refere seu interlocutor. A 2ª modalidade, chamada de Resolutiva, consiste na reescrita de palavras, frases e períodos. Resta, neste tipo de correção, muito pouco ao aluno, já que as intervenções são elaboradas pelo professor. A 3ª modalidade, conhecida como Classificatória, consiste na anotação, normalmente ao lado dos desvios de norma, num código que determina o erro cometido. Por exemplo, se o código é M de maiúscula, significa que o registro de determinada palavra deveria ser grafada com letra maiúscula e não minúscula.

Para o presente trabalho, estamos acrescentando às três modalidades anteriores uma quarta: a correção Interativa. Esta caracteriza-se, normalmente, por bilhetes deixados no pós-texto do aluno e versam, sobretudo, sobre a macroestrutura textual. Além disso, tal correção parece cumprir mais especificamente nossa finalidade de interagir com o aluno, seja verbalmente, seja por escrito, e dar à linguagem uma dimensão dialógica.

Tal reescrita tem o objetivo de suplementar o trabalho com a produção de textos e corroborar nossa hipótese inicial, qual seja, um ensino que esteja baseado na linguagem como forma de interação pode render bons frutos a educadores e educandos. Coletadas as produções na ocasião da primeira situação de escrita, fizemos no pós-texto, de forma escrita, comentários de macroestrutura a serem efetuados.

Em seguida, individualmente, de forma dialogada, num processo de interação face a face, comentamos certas qualificações (argumentação consistente, desdobramento da linguagem monológica em dialógica, a não-contradição semântica, a

repetição/progressão, congruência), que, segundo a nossa perspectiva interacionista, o texto deve ter quando deseja cumprir a sua função dialógica. As referidas categorias, novamente, serão nosso objeto de estudo; agora, entretanto, depois da reescrita efetuada.

9 Da organização do trabalho

O presente trabalho está dividido em seis partes. A primeira, intitulada Considerações Preliminares, é composta pela Justificativa, pela Hipótese do trabalho e pelos procedimentos metodológicos utilizados. No início, ainda que brevemente, delineamos os desajustes dos estudantes brasileiros no que se refere à modalidade escrita da língua. Na Justificativa, mesmo que rapidamente, apenas para orientar ou situar o leitor, traçamos uma linha cronológica dos estudos lingüísticos um pequeno esboço que vai desde o Estruturalismo de Saussure, passando por Chomsky, na década de 50, até os mais modernos estudos da linguagem. Destarte, na Hipótese do trabalho, convencidos da necessidade de remodelar o ensino da Língua Portuguesa, argumentamos em defesa de uma metodologia interacionista ao tratar a linguagem. Em seguida, na seção dos Procedimentos Metodológicos, lidamos com a parte técnica do trabalho, a saber: a seleção das unidades escolares e o perfil de cada uma, a seleção do *corpus*, a delimitação do tempo da pesquisa implementada, a abordagem das redações.

Na segunda parte, uma das fundamentais deste trabalho, nosso objetivo foi traçar, de acordo com as mais modernas correntes da Lingüística atual, a Lingüística Textual, a definição de texto e os fatores que garantem a macroestrutura textual, a saber, repetição, progressão, não-contradição e articulação. Uma subseção muito relevante para o trabalho vai tratar das concepções de linguagem e também de como o indivíduo, através dela, constitui-se num sujeito do que diz. Ao tratar de concepções de linguagem, detivemo-nos naquela que vai

dar suporte à análise das redações, a interacionista; afinal, nossa tese, qual seja, a possibilidade de uma melhor produção textual, está consubstanciada numa concepção sócio-interacionista de linguagem.

A terceira parte, cujo título é *Análise sobre a escrita*, é o momento de pôr em prática as categorias de análise eleitas como imprescindíveis a uma escrita dialógica. Lá, expusemos em linhas gerais as categorias de análise do *corpus*, e, conseqüentemente, examinamos os textos em dois momentos distintos; no primeiro, nos detivemos nas redações, após momento interlocutivo promovido em sala de aula entre interlocutor/professor/leitor e alunos e estes entre si. Num segundo momento, acrescentamos uma quarta modalidade de correção: a interativa. Assim, a partir deste momento interlocutivo implementado, seja oralmente, seja por escrito nos textos (correção interativa), é que a segunda parte da análise é atingida.

Na quarta parte, expusemos as conclusões a que chegamos através dos estudos desenvolvidos durante o trabalho e, obviamente, através da análise efetuada na parte anterior. A quinta e sexta seções, respectivamente, correspondem às referências bibliográficas e aos Anexos. Como as redações utilizadas para análise já estão expostas na parte três, limitamo-nos, nos Anexos, à exposição da proposta de redação e ao questionário a que foram os estudantes submetidos.

II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1O texto numa perspectiva dialógica

Segundo VAL (1994:4-5), pode-se definir o texto “como ocorrência falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Sabemos que, dependendo da perspectiva teórica adotada, um mesmo objeto de estudo pode ser visto de várias formas. Sendo nosso objetivo estudar o texto como uma unidade lingüística em uso, que cumpre uma função social na comunicação, vamos tentar defini-lo sob um ponto de vista dialógico da linguagem, conforme as teorias mais recentes, em oposição ao monológico, que vê esta mesma linguagem ou como representação do pensamento, ou como instrumento de comunicação, com o intuito de delinear suas diferenças. De acordo com a primeira teoria, qual seja, a dialógica, o texto será bem compreendido quando avaliado, segundo Val, sob três aspectos:

- a) O pragmático: que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende a sua coerência; isto é, a sua macroestrutura;
- c) o formal, que diz respeito à coesão, isto é, a microestrutura.

Esta noção de texto segue os pressupostos teóricos da Lingüística Textual, para a qual a linguagem é uma forma de interação social, e é através desta que o sentido se constrói. Até mesmo para a Lingüística Textual o conceito de texto vem se modificando desde o seu surgimento na década de 60. O texto já foi definido como unidade lingüística superior à frase; como uma combinação de frases; como uma cadeia de pronominalizações ininterruptas;

como uma cadeia de isotopias (unidades semânticas que permitem apreender um discurso como um todo significativo); e como um complexo de proposições semânticas. Hoje, de acordo com as mais modernas correntes que estudam o texto, pode-se vê-lo como:

[...] uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos. (GERALDI, 1995:100)

Segundo Beaugrande-Dressler (apud KOCH, 1998) são sete os fatores que garantem a textualidade: a coesão e a coerência, centradas no produtor, a informatividade, a situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, centradas no usuário, no ouvinte. Para um maior aprofundamento a respeito dos fatores pragmáticos, remetemos o leitor ao livro *Texto e Coerência*, de Kock e Travaglia (1999), capítulo 4.

A coesão é a microestrutura textual, isto é, “ela diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (KOCH, 1994:19). Ainda para a autora, “a coesão, por estabelecer *relações de sentido*,⁸ diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes [...]”. (KOCH, 1994:17). De outro modo, a coesão são os elementos lingüísticos (preposições, conjunções, advérbios, pronomes que estão na superfície do texto). Os demais fatores pragmáticos, no caso da produção escrita, centrados no leitor, quais sejam, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade, a intencionalidade e aceitabilidade, dizem respeito a uma situação comunicativa instaurada no texto em relação ao emissor/receptor.

Já a coerência é a macroestrutura do texto ou a estrutura semântica dele, é a

8- Grifos da autora

responsável pela “garantia” de sentido no texto, pela unidade, pela lógica do texto. A coerência pode ser definida como uma unidade significativa geral do texto. É o que se pode apreender dele. É um elemento fundamental para construir a textura do texto. É a responsável pela conversão de uma mensagem qualquer em texto. Para tanto, quatro fatores são considerados para a consecução da coerência: Continuidade, Progressão, Não-contradição e a Articulação. A base da coerência textual é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões lingüísticas do texto que devem ser percebidas tanto na produção quanto na compreensão dele.

2.1.1 Fatores responsáveis pela coerência do texto: repetição, progressão, não-contradição e articulação.

A repetição é a constante retomada de elementos no interior do texto. É a unidade textual que está em jogo, uma vez que uma seqüência em que cada parágrafo trate de um assunto diferente, provavelmente, será um não-texto. É um critério que deve permear todo o texto. É condição necessária, ainda que não suficiente, para que um texto tenha coerência. Segundo CHAROLLES (1997:49), para que o texto seja coerente microestrutura e macroestruturalmente, “é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”. Ainda para o autor (1997:50), o texto deve apresentar “seu caráter seqüencial, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de ruptura (sem alhos com bugalhos)”. Para garantir tal repetição a língua dispõe de mecanismos como as pronominalizações, definitivas, substituições lexicais, etc. Tais mecanismos favorecem a permanência da unidade temática e, assim, um fio condutor fica estabelecido. É a constante

retomada de elementos e de idéias que garante ao texto a unidade. Para ilustrar, trazemos um exemplo extraído de Charolles (1997): ‘*Uma velhinha*⁹ foi assassinada na semana passada em Campinas. *Ela* foi encontrada estrangulada na banheira’. Aqui, a manutenção temática foi obtida pela retomada, através da pronominalização, do referente “Uma velhinha”.

A *Progressão* consiste no acréscimo de idéias novas às que vinham sendo exploradas. Recorremos novamente a CHAROLLES (1997:58), quando diz que “é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”. Este fator é suplementar ao primeiro, já que num texto não basta haver recorrência do assunto, mas, como em qualquer situação discursiva, pressupõe-se “alguma coisa nova a dizer”. Para CHAROLLES (1997:58), “a progressão é uma das exigências das mais elementares, à medida que o próprio ato de comunicar supõe algo a dizer”. Desse modo, o texto não deve ser a mera repetição de partes idênticas ou parafraseadas, porém a combinação de partes diferentes. De outra maneira, a progressão é obtida pelo acréscimo de idéias diferentes e que tenham relações referentes ao que já vinha sendo tratado, isto é, à sua macroestrutura. Entretanto, é preciso ressaltar que uma seqüência lingüística que só veicule informações novas será, provavelmente, incoerente. O oposto também pode se dar, ou seja, o texto que não acrescenta nada ou quase nada ao já dito tornar-se-á redundante, tautológico.

O texto literário, em algumas circunstâncias, trabalha com a repetição; no entanto, a repetição, neste caso, cumpre uma outra função, que é a de enfatizar a idéia que se quer ver repetida ou outro objetivo qualquer.

A *não-contradição*, outro fator que garante a coerência, deve ser observada “dentro e fora” do mundo textual. Para ser percebida, é necessário respeitar os princípios da Lógica, isto é, não se pode dizer que fulano havia saído e dizer que o mesmo não havia saído, que é melhor discutir educação e, posteriormente, afirmar não ser melhor discuti-la sem

9- Grifos nossos

nenhum esclarecimento preliminar. Além disso, o texto deve ser compatível com o mundo que representa. Para CHAROLLES (1997:61),

Para que um texto seja microestrutura ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

Isto significa que no mundo textual é improvável um fato ser verdadeiro e não-verdadeiro, ou falso e não-falso simultaneamente¹⁰

*Articulação*¹¹, também denominada de relação, será eficaz quando for percebida a associação de uma idéia à outra e a que tipo de relação específica se estabelece. Essa articulação pode ser depreendida apenas no plano lógico-semântico ou pode estar lingüisticamente marcada. No plano lógico-semântico a articulação pode ser averiguada quando os argumentos de um texto argumentativo-dissertativo, por exemplo, são congruentes, ocupam os devidos lugares num texto. Por exemplo, se um parágrafo é consequência do anterior ou condição para que tal fato aconteça, afirmamos que estão, coerentemente, interligados pelo sentido. Está lingüisticamente marcada quando os conectivos expressam, explicitamente, as idéias que devem estar congruentes entre os parágrafos (causa, condição, consequência, etc). CHAROLLES (1997:74) constata que “para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”.¹²

Comumente, ouve-se a respeito da implicação da coesão para estabelecer a coerência do texto. Entretanto, atualmente, tornou-se senso comum que os elementos

10- Nas redações do *corpus*, os casos de não-contradição (externa e interna) foram tomados como fatores de transgressão à coerência dos textos.

11- Val adota, em seu trabalho, o termo articulação; Charolles, para o mesmo fato, denomina relação. Neste trabalho, chamamo-lo de congruência.

12- Para o presente trabalho, ater-nos-emos apenas aos aspectos de congruência não marcados lingüisticamente.

lingüísticos podem ajudar a tornar o texto coerente; no entanto, não são nem suficientes nem necessários para garanti-lo. Assim, é perfeitamente possível termos textos coerentes destituídos de elementos coesivos.

2.2 Concepções de linguagem e a instituição do sujeito através do discurso

Para a execução do presente trabalho, cuja temática foi definida em termos do ensino de língua materna, mais restritamente o da produção textual, numa perspectiva interacionista, baseamo-nos nas palavras de KOCH (1998: 22), quando afirma que:

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

A nosso ver, a definição de texto depende da concepção de linguagem que subjaz ao trabalho docente na sala de aula. Optar por esta forma de ver a linguagem pressupõe secundarizar as outras duas formas, que são: a linguagem como expressão de pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação.

A primeira concepção vê a linguagem apenas como forma de pensamento, isto é, para tal concepção as pessoas que não se expressam adequadamente, não pensam. O analfabeto, o estrangeiro e os pobres que não tiveram acesso ou não puderam “entrar no jogo da elite” simplesmente não pensam, porque não se expressam corretamente? Reforçam esta concepção os estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das

camadas socioeconomicamente mais favorecidas. Quem enxerga a linguagem deste modo acredita que há normas a serem seguidas e tudo aquilo que delas se desvincula é considerado erro. O bom texto será aquele do indivíduo que, de maneira lógica, exteriorizar seu pensamento de maneira articulada e bem organizada. Assim, para esta concepção o produtor de texto não pode ser afetado pelo seu interlocutor nem pelas circunstâncias. Dito de outro modo, não são levados em conta os fatores pragmáticos de que tratamos anteriormente.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação.

Conforme TRAVAGLIA (1997:22),

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo conseqüentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Desse modo, tal concepção de linguagem, a nosso ver, reducionista, parece se esquecer de que o sujeito deixa, muito freqüentemente, marcas no texto, deixa a sua contribuição à linguagem, tais como as ironias, o humor, ambigüidades, etc. Não se quer dizer que a língua não seja instrumento de comunicação, mas, obviamente, não se resume a tal. O sujeito, como vimos, pode contribuir, incutir a sua autoria no texto e tal contribuição não foi prevista por seus defensores. Esta concepção serve de apoio ao Estruturalismo.

O outro, na nossa perspectiva, é de extrema importância. Ele inscreve-se tanto no ato de produção de sentido na leitura, mas também se inscreve na produção, no momento em que o texto está sendo construído. Ele é condição necessária para a existência do texto. À medida que o produtor imagina leitura não-desejada, mais clareza e pistas terá de deixar o produtor na produção dele. Dentre estas pistas podemos citar a repetição e a paráfrase.

A concepção de que trataremos, a interacionista, reconhece um sujeito que é ativo em sua produção lingüística, o qual realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos, e esse trabalho é resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.

Qualquer ato de linguagem, desde que se objetive o seu uso efetivo, é interacionista, intersubjetivo. Assim, o texto, estritamente o dissertativo, nosso objeto de investigação, ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução. Isto é, só faz sentido quando o que escrevo e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro, no nosso caso, para o professor/leitor/interlocutor. Apenas num quadro efetivo de interação lingüística o estudante pode tornar-se sujeito do que diz. PÉCORA (1992:89), afirma que “é possível falar apropriadamente em sujeito apenas quando ele é afirmado por um ato único de linguagem: quando as personalidades envolvidas nesse ato não se diluem nos limites das condições de produção desse ato [...]”. Assim, ése sujeito se o que se diz ganha sentido, especificidade naquela instauração de comunicação.

Na prática escolar, com relação à produção de textos, a instituição deve aproximar a escrita tal como ela ocorre em situações de escrita extra-escola. Caso contrário, corre-se o risco de o estudante ter a sua proficiência lingüística prejudicada. Desse modo, problemas de argumentatividade em textos dissertativos, e outros, tais como os de adequação ao código escrito da língua, em situações formais, podem revelar a dificuldade de a escola instaurar práticas intersubjetivas de linguagem.

No dizer de Pécora (1992), o que ocorre é que a escola, na sua trajetória histórica, falseia as condições de escrita e não fornece ao educando as ferramentas de uma prática interativa da língua. Portanto, com esse falseamento, a escrita torna-se um exercício penoso que cristaliza o discurso. Exemplos disso são as frases-feitas, argumentos de senso comum que, freqüentemente, aparecem em textos dos educandos. Por outro lado, ao instituir

uma prática intersubjetiva, através também de uma prática pedagógica que leve em conta a reflexão, será possível resgatar um discurso mais pessoal, mais autêntico de nossos sujeitos.

Outra dificuldade da escola atual é a de, ao solicitar uma escrita, fazer com que o texto do aluno tenha um interlocutor real. Aliás, o processo de escrita exige dele que desvencilhe-se da sua solidão no ato de escrever e tenha uma imagem do seu destinatário. Caso contrário, é possível que seu texto signifique menos do que pretendia seu autor. Então, uma prática interacionista de linguagem pode facultar ao educando as ferramentas de que precisa para, ao intuir o interlocutor, usar as qualificações pertinentes para desenvolver uma argumentação eficaz e alcançar o outro.

Para a concepção monológica da linguagem, para tudo o que se tem a dizer existe uma expressão apropriada, adequada, à espera de seu usuário. Quando esquecemos algumas palavras, num ato interlocutivo, é porque não conhecemos o desejávamos falar. Numa prática interativa de linguagem, por outro lado, a compreensão dá-se mediante à negociação de sentidos entre locutor e interlocutor. Podemos afirmar, por conseguinte, que na interlocução é que os sujeitos e a própria linguagem se constituem, visto que os sujeitos não são sempre os mesmos e a própria interlocução molda-os num processo evolutivo constante. Isso ocorre porque novas informações vão sendo incorporadas e reajustadas às anteriores e, através disso, vão reconstruindo o próprio sujeito.

Para nós, não se trata de deixar de lado a concepção de linguagem que a vê como forma de pensamento, nem a linguagem como instrumento de comunicação. Mas, uma interseção destas com a concepção interacionista.

2.2.1 Por uma concepção Sócio-interacionista

Inter, segundo SUASSUNA (1995:129), “supõe social, histórico, dialógico. Ação supõe postura inquieta diante do mundo”. O interacionismo é uma forma mais adequada, para os propósitos deste trabalho, de ver a linguagem, pois pode tornar mais concreta a possibilidade de o aluno adquirir maior proficiência no uso da língua materna, uma vez que vai considerá-lo como portador de uma fala própria. A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação.

A concepção interacionista da linguagem vai nortear o nosso trabalho por acreditarmos que o cerne da discussão sobre ensino/aprendizagem, baseada nesta forma de encarar a linguagem, poderá reformular nosso fazer pedagógico.

No interacionismo não existe linguagem separada do Sujeito que a produz e do Outro a quem se destina, isto é, do seu interlocutor. Acreditamos que adotar tal concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada que leve em conta vários fatores, dentre estes, destacamos a circunstância de a escrita ser entendida como um processo e não como um produto que deve ficar pronto na primeira situação em que é escrito.

Segundo GERALDI (1995: 43) “é a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. A linguagem para nós é definida como um encontro dialógico, de sujeitos socialmente organizados. De outro modo, são

pessoas cujas atividades verbais revelam histórias, práticas coletivas, visões de mundo e experiências pessoais diferentes. Ela não é um conjunto de palavras soltas nos dicionários, tampouco de frases isoladas das gramáticas e dos livros didáticos, nem dos textos fragmentados utilizados como pretextos para as aulas de Língua Portuguesa; esta concepção é a pluralidade dos discursos, é a variação das vozes. Ainda para o autor, a linguagem não é um sistema estruturado cuja aprendizagem dar-se-ia pela apropriação deste mesmo sistema.

Para a tradicional concepção monológica da linguagem, o texto é algo que deve estar pronto no pensamento do sujeito. Portanto, se este elabora mal suas idéias, hesita, faz autocorreções, digressões, o locutor pensa errado e, em virtude disso, o texto também está errado. Assim, não existe a necessidade do outro, no nosso caso, do professor/leitor/destinatário. No processo de construção do texto, nossos alunos, não raras vezes, desconsideram o destinatário de seu texto e, ao escrever, fazem-no para si mesmos. Se entendêssemos a língua como um “receituário disponível”, um código pronto, não existiria a necessidade da construção de sentidos, visto que todo o sentido estaria no produtor do texto; por sua vez, a argumentação que imprimimos no texto a fim de persuadir, a força ilocucionária para a produção de sentidos etc. seriam desnecessárias. Sabemos que somos cerceados, limitados pela imagem que temos do nosso interlocutor.

A Gramática Normativa, que ainda, em geral, é o ponto de apoio do professor nas aulas de Língua Portuguesa, parte deste princípio (língua como receituário). O texto deve estar limpo, higienizado, de acordo com a norma e tudo o que não está de acordo com ela não é texto.

Sendo assim, para refazer a prática pedagógica na sala de aula, é preciso repensar a linguagem; não mais apenas como expressão do pensamento, nem, apenas, como instrumento de comunicação. A linguagem, como espaço de interlocução, permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Somente através da interlocução será possível devolver

a fala ao sujeito e, possivelmente, a constituição do sujeito.

Para a monologia a língua está pronta, acabada. Para a dialogia a língua nunca está pronta, mas é um sistema com o qual o sujeito interage para usar segundo suas necessidades pontuais num contexto específico de interlocução. Para a concepção dialógica, a cada momento interlocutivo a linguagem se reconfigura, reconstrói-se e, obviamente, também o sujeito se reconstrói. Para a primeira, a monológica, independentemente da situação discursiva, a linguagem é única, como exposta num tabuleiro de xadrez. No dialogismo, é possível recuperar o sujeito, isto é, no sentido de que ele tenha algo a dizer. Dito de outro modo, talvez possamos através dessa concepção afirmar que o sujeito seja portador de seu próprio discurso. E, assim, num espaço real de interação, conseguirmos levantar discussões mais profícuas que se fundamentem em pontos de vista autênticos.

Na monologia, a interlocução é dispensada, já que o que tenho a escrever para o outro está no intelecto. Na dialogia, o sujeito constitui-se à medida que interage e o seu nível de consciência e conhecimento dependem da situação interlocutiva. Para Geraldi (1995), o sujeito é social, porquanto a linguagem também o é. Ainda para o autor, na concepção dialógica da linguagem, o sujeito nunca está pronto, uma vez que ele completa-se e se constrói, nas suas interações, através da fala.

Apesar de estarmos tratando da escrita na perspectiva interacionista, não podemos prescindir de abordar, ainda que pontualmente, a leitura. Sabemos não existir escrita sem leitura, não há uma reflexão cuidadosa eximindo-se do ato de ler. Ao adotar um ponto-de-vista, uma tese, especialmente no texto expositivo-argumentativo, o sujeito revela a forma como lê o mundo. Assim, a respeito do processo de leitura de um texto, na perspectiva interacionista, assim se pronuncia GERALDI (1995:111),

[...] o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio

funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir dos textos e das pistas que este oferece.

Desta forma, não podemos atribuir um único sentido ao texto (nem atribuir todos), já que este vem com lacunas a serem preenchidas, mas, ao mesmo tempo, o texto apresenta-se com pistas que encaminham para determinadas interpretações e exclui outras possibilidades. O ideal a ser feito, segundo o autor, é refazer a caminhada interpretativa do leitor, tentar inferir, através das pistas oferecidas, se o caminho trilhado pelo aluno pode ser aceito. E, ao refazer a caminhada interpretativa, observar o dialógico que permeia tal atividade. Desta forma, compreender textos é dialogar com ele.

Também o processo de leitura/compreensão de um texto é distinto, conforme a concepção que temos da linguagem. Se a vemos como um “código fechado”, o entendimento do texto é mecânico e dar-se-ia pela extração de informações do texto, da caça às respostas o que, sabemos, não constitui nenhuma atividade reflexiva. Se vemos a linguagem como espaço interlocutivo, a compreensão dar-se-á pela reflexão dos recursos lingüísticos disponíveis na superfície textual que encaminham para determinadas interpretações e excluem outras.

A escola de hoje, apesar de alguns avanços pontuais, de uma forma ampla, é unilateral, doutrinária, homogênea. Dito de outro modo, ela não favorece o diálogo, a discussão dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. É como se detivesse o poder e a informação e não aceitasse as interferências que o referido processo acarreta. Não podemos considerar produtivo nem construtivo tal ensino, mas, pelo contrário, restritivo, empobrecedor. No interacionismo, também chamado de dialogia, não cabe promover o desprestígio do educando (o país ainda possui uma grande parcela da população urbana/pobre e de população rural/analfabeta) em função do poder de decisão dos que até hoje têm sido os

que promovem o falar dito “privilegiado”. O interacionismo¹³ tem início quando os participantes adquirem algo de que necessitam ou querem e recebem apoios para interatuar; o sujeito, então, aprende a falar, ler, escrever, e motivado pela situação propiciada pela escola, passa a fazer uso da fala, leitura e escrita, nas modalidades escrita e oral.

Para um bom exercício da prática em sala de aula, é importantíssimo ter claro para o professor o papel da concepção da linguagem estabelecendo a partir dela uma política de ensino da língua materna. Para SUASSUNA (1995:118), “a linguagem deve ser entendida na sua relação dialética com o saber: ela é saber, é produzida com/ pelo saber, produz o saber e me faz recriar o saber, e assim por diante, numa cadeia ininterrupta.”

Geraldi (1996) define a linguagem como a interação que, ao constituir os sujeitos que a praticam, é também constituída. O diálogo e a discussão em sala de aula são os espaços para a crítica, para a construção do aluno como cidadão que reflete e que lê o seu mundo. Assim, cabe aos professores a tarefa de tornar os alunos conscientes da natureza da interação verbal.

Oficialmente, a abordagem interacionista no Estado de São Paulo surgiu em 1988, com a implementação do Projeto Ipê em 1987¹⁴ e com a divulgação de cursos ministrados pela CENP¹⁵ e com o surgimento do Ciclo Básico de Alfabetização nas regiões Sul e Sudeste. Houve um momento de transição e de experiências isoladas antes de 1988. Esta fase foi um período experimental e espontâneo em que as idéias de Piaget (A linguagem e o pensamento da criança, 1923), Emilia Ferreiro (A psicogênese da linguagem escrita, 1986) e Vygotsky (Pensamento e Linguagem, 1984) estavam presentes nas propostas educacionais do Estado.

13- Para a finalidade do presente trabalho, os termos interacionismo, sócio-interacionismo e dialogismo/dialogia estão sendo usados como sinônimos.

14- Dados obtidos através do Projeto Ipê, em 1987, divulgados pela Cenp de São Paulo.

15- A CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, é um órgão ligado à Secretaria De Estado Da Educação de São Paulo.

Após esse período, vários segmentos da Lingüística, como a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Lingüística Textual, foram buscando subsídios para explicitar o papel da comunicação na interação social e verbal.

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto. (BAKHTIN, apud BARROS, 1997: 30 -1).

Bakhtin aponta ainda para duas direções de sociabilidade, que são: a relação entre os interacionistas, isto é, entre os interlocutores que interagem, e a interação dos sujeitos com a sociedade. Para o autor, os estudos feitos sob a égide interacionista são mais “humanizantes e sociologizantes”. Segundo ele, o discurso nunca é individual porque constrói-se, ao menos, entre dois interlocutores; ademais não é individual, já que se dá como “um diálogo entre discursos”, ou, para a denominação da Lingüística Textual, um texto, para ser bem produzido e recebido pelos seus leitores, depende do conhecimento de outros textos com que este usuário tenha mantido contato na sua vida de leitor e produtor de textos.

Portanto, atividades que não requerem do educando uma abertura para o outro, para um interlocutor, podem estar fadadas ao insucesso profissional. Nosso comportamento lingüístico não pode, em qualquer hipótese, ser atribuída ao sujeito isoladamente. Nosso texto configura-se no texto do outro. Vygotsky, (apud FREITAS 1997: 316) constata que a consciência é um contato social do indivíduo consigo mesmo. De outra maneira, para o autor, a consciência deste indivíduo forma-se no contato com o social, com o outro. Além disso, arremata tal idéia quando afirma que “somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco”. De acordo com Bakhtin, (apud FREITAS 1997: 321),

A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas).

Segundo Todorov (apud CUNHA 1997: 71-96-149), a respeito da dialogia, afirma que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Toda comunicação verbal, toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados (grifos do autor), em forma de diálogo. Duas obras verbais, dois enunciados justapostos um ao outro, entram numa espécie particular de relações semânticas que chamamos dialógicas. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre todos os enunciados no seio da comunicação verbal.

Contudo, não apenas a linguagem verbal mas também o material não-lingüístico é fator de interatividade. O contexto situacional, a postura, os gestos, etc. Eles são, para a lingüística interacionista, também fatores importantíssimos de construção de sentido.

Portanto, a dimensão dialógica da linguagem requer do professor uma postura diferenciada. Não se trata de abandonar o curso da aula “ao acaso”, nem ao “vamos deixar do jeito que está para ver do que jeito que fica”. O verbal é suplementado pelo não-verbal na sala de aula. Atitudes de respeito, de não-sargentismo, de cooperação são, provavelmente, as mais indicadas para a dialogicidade da linguagem. Por isso, se o educando não se envereda pelos meandros desta linguagem, não poderá, obviamente, realizar a sua aprendizagem, não se formará sujeito que pensa. A presença do outro é imprescindível para o processo dialógico, pois. Em uma sociedade essencialmente letrada, que vive do escrito, a escrita exerce um importantíssimo papel. Não só tem valor de guardião de documentos, mas também instaura a dialogicidade entre interlocutores.

Rego (1995), ao mencionar Vygotsky, quando afirma ser a *consciência um*

*contato consigo mesmo*¹⁶ pretende dizer que a consciência individual forma-se por intermédio do social. Dito de outra maneira, para ele a internalização é uma reorganização dos estados psicológicos que só se viabiliza porque vem do campo social, de uma interação com os outros. Bakhtin (apud FREITAS 1997:310), diz que a consciência individual nada pode demonstrar a não ser a partir do meio social e ideológico. De acordo com o autor, também a consciência constitui-se através do contato da experiência alheia pela comunicação. Segundo Freitas, para eu ser eu mesmo é necessária a colaboração dos outros “eus”. Só outra consciência pode dar ao eu um significado.

A teoria sócio-interacionista de Vygotsky, desde o seu princípio, pretendeu investigar algumas teses básicas; dentre estas, para o autor, as características humanas que não são inatas nem mera pressão do meio externo, mas sim resultados da interação do homem e seu meio sócio-cultural. Aquelas características são construídas ao longo da vida através do processo interativo. Outra idéia do psicólogo russo, que decorre da primeira, diz respeito às funções psicológicas tipicamente humanas. Elas têm origem, segundo o autor, nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Assim sendo, o desenvolvimento do indivíduo está relacionado ao contexto sócio-cultural e se processa de forma dinâmica através do rompimento e desequilíbrios que vão, ao longo do tempo, reconfigurando-o. Ainda para Vygotsky, são as interações com seu grupo social e com os objetos da sua cultura que passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento.

O cérebro, para o autor, principal órgão da atividade mental, é produto de uma longa evolução; portanto, não é imutável e fixo. Ao contrário, ele vai se moldando ao longo da espécie e do desenvolvimento individual. Ou seja, o cérebro passa por mudanças durante o desenvolvimento do indivíduo, em virtude da interação do homem com o meio físico e social.

16- Grifos nossos

A questão mais importante debatida por Vygotsky é a que trata da linguagem. Para ele, a linguagem é o instrumento através do qual são transmitidas todas as experiências culturais elaboradas pelo homem. Por conseguinte, é por intermédio dela que o homem faz a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo. REGO (1995:55), estudiosa do pensamento vygotskiano, afirma que “os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”. Com a linguagem, até mesmo quando os objetos e as ações estão ausentes do sujeito, este pode designá-los. A linguagem possibilita, por outro lado, analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, compreender um evento mesmo sem presenciá-lo. A última refere-se à possibilidade de comunicação entre os homens e que, conseqüentemente, possibilita preservar, transmitir e assimilar as informações produzidas pela humanidade.

Assim, é através da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky que a referida mediação, de responsabilidade da linguagem, ativa o funcionamento psicológico fornecido pela cultura já elaborada pelo próprio homem ao longo de sua existência.

Uma outra idéia debatida pelo autor refere-se aos modos de funcionamento psicológicos humanos mais sofisticados (diferentes dos animais, por exemplo). Segundo o autor, o referido funcionamento é passível de ser explicado e descrito. Desse modo, aponta a necessidade de estudar as mudanças ocorridas no desenvolvimento mental a partir do contexto social em que está inserido o indivíduo.

Assim, podemos concluir que para o autor o desenvolvimento das funções intelectivas humanas decorre socialmente pelos signos e pelo outro. Para REGO (1995:62), “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais”.

Para a perspectiva sócio-interacionista, é o aprendizado que favorece o

processo de desenvolvimento do indivíduo. Dito de outro modo, o aprendizado traz implícito o social através do qual imergimos na vida intelectual daqueles que nos cercam. Desse modo, o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal¹⁷, segundo a qual, em interação com outras pessoas colocamos em movimento vários processos de desenvolvimento que, ao serem internalizados, passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem só acontece quando os símbolos, os signos e a presença do companheiro de interação são absorvidos pelo educando e, evidentemente, quando em consideração ao seu grau de desenvolvimento prévio. Assim, além de averiguar o que a criança pode executar sozinha, é necessário estar atento ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos outros. O companheiro ao lado não é um ser passivo, mas pessoas que planejam, pensam, buscam respostas para os problemas apresentados pelo professor.

Vygotsky era psicólogo; entretanto, deixou várias implicações de sua abordagem interacionista para o campo educacional. Por fugir aos reais propósitos desta seção, remetemos o leitor, entre tantas outras obras possíveis, a Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação, capítulo 3, de T.C. Rego. Finalmente, para corroborar a tese principal do psicólogo e atrelá-la à real finalidade dos nossos propósitos, queremos reiterar que, para o autor, o desenvolvimento humano ocorre através das trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio, um influenciando sobre o outro.

Por conseguinte, adotando esses princípios, será urgente pensar numa escola que possibilite a criança manifestar-se. É bem verdade que já existem várias iniciativas de sucesso no sentido de romper com uma pedagogia dita tradicional; entretanto, estão longe de configurar a realidade educacional do país. Ao romper com a referida pedagogia deixará,

17- A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa. Ou seja, para Vygotsky, é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática a qual, sozinho, não seria capaz de efetuar.

provavelmente, o estudante de ser uma criança passiva e receptiva, que só ouve em silêncio para se tornar num sujeito que age, que também ouve, e recria-se pela incorporação de outras vozes. Arriscaríamos a dizer que assim o espaço educacional transformar-se-á num espaço mais humanizador, tão necessário em épocas de turbulências. Desta forma, SUASSUNA (1995:117-8) diz que:

O uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. O fato de a língua ter uma natureza essencialmente social lhe retira qualquer vestígio de transcendência sobre o indivíduo e lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história .

Ainda para tratarmos do interacionismo, trazemos as palavras de Bakhtin, (apud SUASSUNA 1995:119) para quem

Na realidade, toda palavra comporta “duas faces”. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede “de” alguém, como pelo fato de que dirige “para” alguém. Ela constitui justamente o “produto da interação” do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

2.3 O exercício do Pensar

De acordo com Curado (1996), a escola transforma a língua materna em conteúdos tipicamente escolares sobrepondo a memória à reflexão, à capacidade de reflexão, de raciocínio, de análise. O idioma acaba sendo desconfigurado e acaba restrito ao ambiente de sala de aula. Elege-se uma modalidade como a ideal e o ensino desta modalidade eleita dá-se via prescrição de normas. Para o autor, o estudante do Ensino Médio está na fase de plena maturação neurológica, fase em que está inteiramente apto a adquirir aprendizagens. Dessa

forma, quando o aprendiz/estudante é submetido a um ensino sistemático de língua materna de forma deficiente, cresce consideravelmente o risco de se ver sua proficiência lingüística comprometida. O aluno terá, enquanto falante/ouvinte, várias barreiras ao produzir/compreender estruturas lingüísticas mais elaboradas além daquelas a que está exposto na sua vida diária. Provavelmente, terá reduzida a chance de construir um domínio eficaz da língua materna, inclusive na sua modalidade culta falada, por acreditar que sua forma de expressão está sempre errada. O estudante, ao chegar ao ensino médio, está, em geral, com 14 ou 15 anos, e é nesta fase que as situações interativas tendem a se intensificar. Negando-se-lhe esta interatividade, nega-se-lhe também a evolução lingüística.

Desse modo, para esses jovens a linguagem não se sistematiza funcionalmente como troca, como lugar de interação, mas muito provavelmente como expressão do pensamento ou forma de comunicação, apenas. Será que há algum motivo especial para a manutenção deste modelo pedagógico? Seria a não-criticidade de nossos alunos benéfica a alguém?

A Língua Portuguesa, normalmente, é ensinada sem que se leve em conta o raciocínio e o pensamento crítico. Para Torres (1995), é imprescindível, atualmente, neste contexto, desenvolver as operações de pensamento. Para a autora, mais importante do que saber muitas coisas, é saber aplicar os conhecimentos obtidos, escolher alternativas coerentes para a resolução de determinados problemas, e, sobretudo, desenvolver a indagação. Ainda para Torres, o pensamento é essencial para a aquisição do conhecimento, e o conhecimento é indispensável para o pensamento. Melhorar um deles significa, conseqüentemente, melhorar o outro. O pior a que chega o ensino de Português talvez seja a falta de objetivos práticos e delineados com precisão. O objetivo que ainda permeia, de fato, o ensino de língua é o ensino da Gramática Normativa pela gramática. Para nós, ensinar uma determinada língua é, sobretudo, ensinar a pensar, é ensinar o educando a ter o que dizer. É urgente ensinar o

necessário para um exercício efetivo de interlocução, o condizente, o que interessa, isto é, práticas efetivas de leitura e escrita.

O pensamento não é inato, como pensava o behaviorismo, mas é o resultado de construções sucessivas realizadas pela criança ao longo da sua vida através da interação com seus interlocutores reais e da ação dela sobre o mundo. O pensamento não é algo a ser transmitido aos outros como a cor dos olhos, o sexo, etc. Para o socioconstrutivismo, o homem é um ser racional e as suas faculdades mentais se desenvolvem nos mais variados contextos. Esta capacidade de pensar e argumentar, que é inerente ao homem, precisa ser trabalhada e apurada no decorrer da vida.

Para FREITAG (1993:31), o “Socioconstrutivismo inclui o outro, a dimensão dialógica como fator de construção e pensamento”. O social é pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo. O professor exerce papel importantíssimo no processo de construção do pensamento do aluno e deve atuar como uma espécie de tradutor de várias línguas, que existe no social, e sua transposição para o individual. O educador é responsável pelo aprimoramento da capacidade de julgamento e de argumentação discente. Mas para isso é necessária a ação, a interação do indivíduo com e sobre o mundo. Sem essa ação não há julgamentos nem argumentos.

O diálogo e o debate em sala são importantes recursos para o desenvolvimento do conhecimento. Apenas no grupo nos defrontamos com as diferenças, com os conflitos, e, provavelmente, reconstruímos nossos conceitos. Mas esse trabalho em grupo está longe de ser aquele a que fomos submetidos na nossa vida escolar. Sem autonomia, massificado, apenas reprodutor, o grupo não conseguirá expor-se e superar-se. A verdadeira argumentação dá-se quando o indivíduo converte os conceitos, as idéias em frases que tenham sentido. A partir daí, a interação vai lhe possibilitar descrever o mundo, transmitir idéias, etc.

RATHS et alli (1973) ensinam-nos o caminho para um eficaz exercício do

pensar em sala de aula. Para os autores, são muitas as formas. A comparação, que é uma delas, é um modo de captar relações mútuas e aferir pontos concordantes e discordantes do alvo da comparação. É uma atividade mental que requer concentração e reflexão. Uma segunda forma para o pensar seria, conforme os autores, o resumo. Resumir exige do educando a compreensão eficaz da macroestrutura textual. Resumir juntando frases aleatórias demonstra a não-interpretação do texto. Classificar, a terceira, exige habilidade para separar o objeto de estudo segundo determinados pontos de semelhança e dessemelhança. Raths et alli afirmam que o poder de crítica e avaliação; a observação atenta; a resolução de problemas; a demonstração cujo objetivo é evidenciar, convencer; a interpretação; o diálogo; as discussões e os debates, entre outros, são formas de tornar nossos alunos mais atentos àquilo que se ensina.

2.4 A prática interacionista na produção textual

Uma parte significativa dos materiais apostilados adotados pelas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, especificamente tratando do material de redação, ainda desconsidera o caráter dialógico da linguagem. Não há uma preocupação com as estratégias do dizer tendo em vista um interlocutor específico. Quase todos partem de uma concepção tradicionalista do ato de escrever. Apela-se para listas e listas de exercícios de metalinguagem, sugestões de práticas de textos, metodologias de aplicação e sugestão de correção dos textos que pouco ajudam o educando no seu propósito.

Na produção textual, mas não somente nela, é necessário considerar o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. É urgente entender o saber, a escrita como algo a ser construído, como um processo e não

produto finalizado.

É evidente que produzir textos, motivar, fazer debates, comparar textos são práticas viáveis; no entanto, o que é mais importante, a nosso ver, é a concepção subjacente a tudo isso. O “pano de fundo” deve ser a interação a permear a relação do professor com os alunos e estes entre si. O importante é o para quê dessas práticas.

SUASSUNA (1995:130), ao traçar os objetivos de uma prática pedagógica que garanta uma interlocução real para os estudantes e que amplie as formas de interação através da linguagem, propõe:

- A) a construção permanente de sistemas de referência, através dos quais o aluno-sujeito compreende a realidade e expressa o que compreendeu dessa realidade;
- B) o resgate das relações sociais em geral, pelo entendimento das relações entre os fatos da língua, e entre esta e o mundo;
- C) a apropriação, simultaneamente individual e coletiva, da linguagem por alunos e professores;
- D) o processo de constituição da subjetividade e de novas relações intersubjetivas, instauradas pelo exercício da linguagem;
- E) a percepção dos papéis e funções da língua em si mesma e no seio da vida social e simbólica;
- F) a utilização da língua em contextos interacionais efetivos e diversificados, com base na assunção de diferentes papéis no jogo das representações sociais;
- G) a análise crítica das relações sociais estabelecidas na e pela linguagem;
- H) a possibilidade de escolhas e opções diante da língua, considerando a sua multiplicidade.

Geraldi (1990) faz uma ressalva: sempre estamos atentos ao “como”, ao quando e ao quê, na elaboração de um programa de ensino. Todavia, esquecemo-nos de perguntar “para quê” estamos fazendo tudo aquilo. Conseqüentemente, torna-se importante e necessário, como docentes, estarmos atentos ao para que ensinamos o que ensinamos.

A concepção interacionista possibilita ao aluno-sujeito ter conhecimento sobre novos sistemas de referência. Por meios deles o educando poderá agir sobre o outro e sobre o mundo em que vive, mundo este que possa conquistar e transformar.

Para GERALDI (1996:67), “mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma

atividade constitutiva, cujo *lôcus* de realização é a interação verbal.” Conforme Bakhtin, (apud GERALDI 1996:19),

O sujeito constitui-se à proporção que interage com os outros, seu conhecimento e sua consciência do mundo resultam como produto “sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Com a linguagem sendo vista como forma de interação, é-nos possível trabalhar o texto mais profundamente. Isso significa abordá-lo de maneira crítica; investigar a sua superestrutura, ou esquema abstrato que temos de cada modalidade textual; investigar os recursos utilizados pelo produtor para transmitir a mensagem; decifrar a intencionalidade e de quais estratégias vale-se o autor para atingir seu objetivo. Sobretudo, para que se realize plenamente o estudo do texto, seja em que modalidade for, são necessárias a compreensão, a síntese, as inferências e, se possível, uma etapa final em que o discente externe algo que adquiriu com o texto.

2.4.1 Nosso ancoradouro: O texto expositivo-argumentativo

O texto expositivo-argumentativo¹⁸ têm por objetivo principal analisar e interpretar dados reais por meio de conceitos abstratos; as referências a dados concretos aparecem nesta modalidade de texto tem a intenção de explicar, exemplificar. Desta forma, podemos dizer que a intenção do texto argumentativo, que é de natureza temática, é a interpretação das transformações ocorridas. É evidente que, implícita a tal análise, sua

18- Neste trabalho, as denominações texto dissertativo, texto expositivo-argumentativo, texto dissertativo-argumentativo, apesar das pequenas diferenças entre elas, serão usadas com o mesmo valor.

finalidade é fazer o interlocutor mudar de opinião, de atitudes, de comportamentos, ou, simplesmente, aderir à opinião do locutor. Para Perelman (apud BRETON 1996:19), ao tratar da argumentação, característica do texto expositivo-argumentativo, diz que “...é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”. A argumentação é o meio mais eficaz não só para fazer o outro partilhar uma opinião e, por conseguinte, conduzi-lo a uma ação, mas também significa dar boas razões para que o interlocutor adira a ela.

Entretanto, ao argumentar é preciso que o sujeito (estudante) saiba que está inserido numa situação de comunicação e, obviamente, é preciso definir um interlocutor a quem se vai dizer o que se tem a dizer. Assim, é muito provável que argumente mal, se não souber a quem se argumenta. Para tanto, definimos claramente o interlocutor, nas duas situações de escrita, para que não corrêsemos tal risco. (Na 1ª situação de escrita, alunos entre si e alunos e professor; na 2ª situação, aluno e interlocutor/professor/leitor).

A argumentação é um tema cuja compreensão global ninguém possui. BRETON (1996: 59) afirma que “se um dia argumentar dependesse de um domínio perfeito, nós não seríamos mais completamente humanos”. Então, aproveitamos o ensejo para fazer um alerta ao leitor: dada a raridade deste objeto no programa de ensino escolar e dada a dificuldade do domínio completo deste assunto, que se leve em consideração que os estudantes investigados são alunos na faixa etária entre 14-16 anos e que cursam a 1ª série do Ensino Médio.

Numa sociedade competitiva e altamente excludente saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Para o autor, não saber argumentar revela uma dos grandes motivos para a grande desigualdade cultural existente. Para ele, uma sociedade que não coloca todos os meios à disposição para que estes se tornem cidadãos, não pode ser chamada de democrática, já que ela exclui boa parcela da população. Desse modo, ao introduzirmos o

texto dissertativo na sala de aula através de práticas dialógicas, estamos objetivando, conforme o autor, que o estudante institua-se como sujeito e, como cidadão, possa usufruir dos direitos que uma sociedade democrática pode oferecer. Sabemos, entretanto, que somente um exercício de uma argumentatividade cidadã, através da escola, pode transpor o poder que a mídia, massificadamente, incute em todos nós. Ainda para BRETON (1996: 25-6):

Argumentar é, primeiramente, comunicar: nós estamos, então, em uma “situação de comunicação”, que implica, como toda a situação desse tipo, na existência de parceiros e de uma mensagem...” [...]. “[...] é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela.

Outra característica importante desta modalidade é a sua atemporalidade. Isto é, na dissertação não estão presentes relações de anterioridade e posterioridade, e, mesmo que nele sejam apresentadas algumas mudanças de situação, estas não têm grande relevância. Devido a isso, o presente no seu valor atemporal seja, juntamente com o futuro do pretérito e o pretérito perfeito, os tempos verbais mais frequentes.

Para MARTINEZ (1988:91), “quando comentamos sobre algo, de alguma maneira estamos fazendo juízos de valor sobre esse algo, e queremos com isso atingir o nosso interlocutor”. Por isso, a construção da linguagem do discurso dissertativo deve ser mais elaborada. Isto quer dizer que a linguagem deve estar a serviço da consecução de um objetivo: conseguir a adesão do interlocutor. Por outro lado, a marca de subjetividade é mais evidente nesta modalidade textual, já que, no dizer de MARTINEZ (1988:91), esta modalidade carrega consigo o valor semântico de “opinião do sujeito que fala”.

Sabemos que a linguagem nada tem de ingênua e, portanto, a argumentatividade lhe é inerente. Em qualquer modalidade de texto (descrição, narração) é possível observar marcas argumentativas. No texto argumentativo, todavia, esta característica fica mais marcante, visto que nele “o usuário reconhece a necessidade de que o seu texto seja

constituído por argumentos e provas¹⁹”. Conseqüentemente, o leitor, instigado pelos argumentos e pelas provas, e, interessado por aqueles, possa ser convencido pelo produtor do texto.

Outra forma de caracterizar o texto expositivo-argumentativo é por sua trama. Esta entendida aqui, conforme Kaufman (1995), como o modo de estruturar os recursos lingüísticos para a veiculação das funções da linguagem. Nossa modalidade de análise possui trama argumentativa; já que comenta, analisa, explica, apresenta, confronta idéias, opiniões, etc.

Quanto à estrutura, o texto expositivo-argumentativo apresenta uma introdução, comumente chamada de tese, onde a apresentação do assunto é feita. À tese, seguem-se os argumentos que darão sustentação à opinião do produtor do texto. Para uma argumentação eficiente, pode o usuário usar de vários recursos como: a exemplificação, a demonstração de fatos, as causas e os efeitos, dados estatísticos, comparações, definições, citações, etc. À argumentação, segue-se a conclusão, que é o arremate do texto. É o momento de retomar o ponto de vista supracitado, propor soluções, apresentar idéias novas que sejam pertinentes ao assunto discutido, ou, simplesmente, afirmar a necessidade de mais estudos sobre a questão. Para SANTAELLA,

[...] quando falamos em dissertação, estamos falando em conceituação, estabelecimento de leis gerais, formulações abstratas. Em suma, estamos no habitat do intelecto. São operações mentais que traduzem em leis e tipos gerais, ou seja, em conceitos as ocorrências que se repetem e que se tornam hábito (1996: 193).

.

Ainda para SANTAELLA (1996:205), o texto dissertativo-argumentativo é:

[...] o tipo de texto mais fechado em termos de possibilidades interpretativas, isto é, encaminha à mensagem de modo que seu significado desemboque numa conclusão unicamente definida, mas ao mesmo tempo é uma espécie de organização da

19- Grifos da autora

linguagem que exige extrema coesão nas ligações de suas partes, pois só provoca a convicção que pretende provocar se a conclusão, implícita ou explicitamente, decorrer das premissas.

O texto argumentativo terá cumprido sua função se os argumentos arrolados forem pertinentes à questão central e, ao mesmo tempo, forem congruentes, não houver argumentos que se contradigam e se houver a repetição de idéias que lhe dão unidade. Isto é, o autor articula suas idéias para conduzir o leitor a uma conclusão qualquer, que, obviamente, será a consequência de todo o pensamento desenvolvido.

2.4.2 Um contexto especial de interlocução: a correção interativa

No processo de produção textual, sabemos que o planejamento, a produção efetiva do texto, a leitura pelo sujeito autorizado, normalmente o professor, e a reescrita são fases que envolvem a redação na escola. Para um ensino eficaz da língua escrita, trabalhar com reescrita de textos devia ser-lhe inerente. Apesar disso, não é difícil observar que tais etapas para a consecução de textos nem sempre são levadas em consideração seja pela grande quantidade de textos para corrigir, seja pela excessiva carga horária de trabalho semanal. Mesmo sabendo dos vários empecilhos que cercam a atividade docente, temos de ajudar a resgatar a proficiência lingüística de nossos alunos.

Para tal consecução, apoiar-nos-emos na correção interativa ao intervir nos textos produzidos por eles. A reescrita é imprescindível, quando a produção textual é vista exatamente como processo e não produto acabado. Assim sendo, o discente vai perceber que uma das características da linguagem é a sua incompletude e, o contrário disso, isto é, o seu desdobramento pode dar-se justamente na interação entre os interlocutores.

Segundo SERAFINI (1995:113), a correção da redação escolar pode dar-se

de três formas: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Com relação à 1ª, a indicativa, afirma:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Na correções deste tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

É a correção mais encontrada nas revisões feitas pelos professores, provavelmente por a ser mais fácil, já que seu objetivo é sair à caça dos erros. Revisar os textos de forma indicativa privilegia, a nosso ver, apenas a norma lingüística tal como preceitua a Gramática Normativa. Tal correção ajusta-se mais à 1ª concepção de linguagem: como expressão do pensamento. Neste tipo de correção, o professor ajuda muito pouco, uma vez que apenas aponta o erro, não altera o texto e nem propõe sua melhoria.

O 2º tipo de revisão textual, a que alude a autora, é a resolutiva. A seu respeito assim se pronuncia:

Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação e requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1995:113)

Neste tipo de correção, o professor assume a linguagem do aluno, como se fosse sua, e resolve a deficiência do aluno de várias formas: adicionando, substituindo, suprimindo e deslocando as palavras. Revisar textos assim, novamente confina a linguagem à expressão do pensamento. Aqui, com um agravante, pois o aluno não tem o direito de rever o que escreveu, visto que já recebe prontamente o texto refeito.

A terceira forma de correção de texto é, segundo SERAFINI (1995:114), a classificatória

[...] Consiste na correção não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija o seu erro.

Ex.: Ainda que eu IA à frente todos os verões... (MODO)

(o termo utilizado deve refere-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno.)

Para a finalidade do presente trabalho, acrescentamos a essas três modalidades de revisão textual uma outra, à qual damos o nome de “correção interativa”. Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem da folha de redação do estudante, talvez seja essa uma das razões de ser feita após o texto. São os “bilhetes”, às vezes, até se parecem pequenas cartas. A revisão interativa pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno. Nesse tipo de correção, a revisão da norma pode ser feita de forma indicativa ou classificatória; no entanto, para nós, parece ser difícil realizar tal tarefa quando se quer apontar ao aluno desvios da macroestrutura textual, isto é, problemas de coerência. Além disso, a correção interativa vai possibilitar ao professor atuar interativamente com o aluno através da escrita, até mesmo quando objetiva fazer elogios ou cobrar ajustes a serem feitos.

A reescrita vai, obviamente, exigir do professor, a nosso ver, uma concepção interacionista da linguagem, a linguagem cumprirá uma função social verdadeira; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer, vai facilitar que o sujeito se constitua, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, vai ajudar o sujeito escolher, adequadamente, as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, ter para quem dizer o que tem a dizer, Geraldi (1995).

Segundo Góes (1993), quando são propostas atividades de revisão de textos aos alunos, normalmente estes limitam-se a fazer uma higienização da superfície textual, o que não afeta o sentido dos enunciados mais profundos do texto, isto é, ficam na correção ortográfica ou troca de algumas palavras isoladas. A reescrita do texto, ainda para Góes,

significa transformar a escrita num ato reflexivo que permite ao sujeito reformular enunciados, adequá-los à instância comunicativa, consistência, etc.

A correção que chamamos de interativa vai proporcionar ao educando escrever numa situação comunicativa não artificializada. Assim, pretende proporcionar-lhe qualificações com e sobre a linguagem, com o intuito de promover “ajustes” de pensamento, o que ficaria mais difícil nas outras modalidades de intervenção textual supracitadas. Sobretudo, tal correção vai possibilitar-lhe uma interação mais autêntica. A esse respeito, assim se pronuncia (GÓES, 1993 :115):

A elevação de formas de ação, na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo deliberado o leitor e o texto, num processo provavelmente longo. Na configuração do lugar do leitor (outro), dá-se a concomitante assunção do lugar de escritor: na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso “(emprestado, recriado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados.

Para os propósitos do trabalho, focalizaremos apenas a correção interativa por achar que, através dela, o estudante passe a considerar as implicações dialógicas do ato de escrever. Menegassi (1998) afirma que, dependendo do grau de amadurecimento do aluno na construção do texto, este pode apresentar reescritas além daquelas sugeridas pelo professor e, ao mesmo tempo, encarar a atividade de reescrever como uma etapa importante do processo. Assim, tomaremos o próprio dizer do aluno como nosso objeto de análise, a partir da compreensão do leitor/interlocutor/professor como sujeito que também constrói sentidos a partir do veiculado na produção do estudante.

Tal correção foi adotada por ser uma instância interlocutiva entre nós (estudantes e professor/ leitor/interlocutor) no processo de escrita. RUIZ (2001:102) afirma que “a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza

imanentemente inconclusa do próprio texto...”. Menegassi (1998) constata que os comentários podem auxiliar muito na reconstrução do texto quando bem compreendidos pelos estudantes. Assim sendo, entendemos a reescrita interativa como estratégia de interlocução e, conseqüentemente, como forma de o estudante vir a tornar-se sujeito, ao apropriar-se da linguagem escrita e imprimir qualificações no texto.

Optamos pela correção interativa por entendermos que tal maneira pressupõe, obviamente, a presença do outro. É como se chamássemos o aluno para dentro da produção do texto. Ademais, o aluno recebe o bilhete interativo, precisa interpretá-lo e tem-se início, e agora sob a perspectiva de leitor do seu próprio texto, a reescrita.

Podemos afirmar, ainda que não categoricamente, que a correção interativa fornece importante caminho para o educando operar qualificações sobre a linguagem. Ela possibilita ao professor intervir sobre a macroestrutura do texto e, num processo dialógico, construir uma significação para o texto do estudante. As outras modalidades de correção, ao contrário, subsidiam o professor apenas na sua microestrutura, naquilo que é visível a olho nu.

Não podemos afirmar que tal correção, a interativa, seja a resposta para todos os males, mas tão-somente que pode ser um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor/interlocutor/leitor. Aliás, pela análise a ser efetuada na parte três, poderemos perceber que, a fim de serem sanados problemas de ordem microestrutural, a interativa nem se faz necessária. A interativa cumpre melhor sua função no atendimento à macroestrutura. (repetição/progressão; congruência; não-contradição, desdobramentos de trechos pouco desenvolvidos), que são as categorias de análise do *corpus*. A referida hipótese confirma-se também em Menegassi (1998), ao constatar que os estudantes esforçam-se para manter a estrutura superficial do texto a mais próxima da primeira versão do texto e tenta extrair o seu conteúdo mais importante a fim de parafraseá-lo ou efetuar a refacção de todo o texto.

Enfim, o exercício dialógico da linguagem, sobretudo por meio dos bilhetes “interativos”, exige a capacidade de o docente interagir, quer por escrito, quer oralmente com os textos dos alunos . Além disso, ele próprio passa a escrever e até perder o medo; medo este causado, provavelmente, por diversos anos de aulas de metalinguagem. Assim, ao tentar tornar a escrita do aluno dialógica, torna a sua também dialógica e mostra-se através dos bilhetes interativos.

III- ANÁLISE SOBRE A ESCRITA

3.1 As categorias de análise do *corpus*

Sabemos que, ao externar a linguagem para o outro (interlocutor), o educando deverá executar uma certa quantidade de operações intelectivas, especialmente na modalidade escrita da língua, quando são realizadas determinadas qualificações com e sobre a linguagem. Ao imprimir ações com a linguagem, segundo GERALDI (1995:6), “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros”. Isso pode significar que, dependendo da força argumentativa introduzida no texto, o interlocutor deixa de receber o texto passivamente e passa a executar as referidas qualificações. Nas ações sobre a linguagem, o sujeito trabalha com recursos expressivos que estão insuficientes para determinar *um sentido* do texto. A reflexão que se fará, *ações com e sobre* a linguagem, não tem o objetivo de abarcar todas as operações discursivas que o sujeito realiza ao escrever para o outro, mas apenas aquelas que foram encontradas no *corpus*. A progressão e a repetição, a argumentatividade, a congruência, a não-contradição são, a nosso ver, ações com a linguagem. Por outro lado, a expansão de trechos pouco desenvolvidos alude a ações sobre a linguagem. Para a análise utilizar-nos-emos das seguintes categorias, as quais, sob a óptica interativa da linguagem, cremos, são imprescindíveis quando se escreve para o outro: argumentatividade, a expansão de trechos pouco desenvolvidos, a não-contradição, a repetição e a progressão e, finalmente, a congruência entre as partes do texto.

Em diversos momentos que antecederam à escrita propriamente dita, expusemos a necessidade de escrever para um interlocutor real. Para o cumprimento das

finalidades do presente trabalho, definimos o próprio professor da turma como o interlocutor real. Pécora (1992) afirma que para a produção ganhar sentido, valor discursivo, é necessário instaurar uma estratégia de interlocução. Assim, configuramo-nos como um professor/leitor/interlocutor para os escritos de nossos estudantes, a fim de que pudessem, através da linguagem, apropriar-se de um discurso autêntico, tornar-se sujeito. SUASSUNA (1995: 89) assim se pronuncia a respeito da linguagem “[...] é um modo de vida social; define a mim e ao outro como indivíduos que, por seu intermédio, agem e interagem no mundo”. Assim, ao definir o interlocutor para a escrita dos estudantes, almejamos facilitar-lhes o trabalho de escrita.

Repetidas vezes instigamo-los a convencer-nos, por escrito, a respeito da necessidade ou não do desarmamento no Brasil; por escrito, por sabermos que, para a modalidade oral da língua, outras estratégias seriam necessárias para a efetiva persuasão. Ao exercermos a figura de um interlocutor, podemos, estando atentos, questionar, sugerir, testar o texto do aluno como um leitor potencial que, ocasionalmente, aponta caminhos para que possa dizer o quer dizer da melhor forma. Então, vamos às categorias adotadas para a análise do *corpus*.

1ª) A argumentatividade: Este item encabeça a lista por dois motivos. O 1º, por ser nosso objeto de análise o texto expositivo-argumentativo e, como tal, a argumentatividade lhe é inerente. O 2º, mais abrangente, é que em todo ato interlocutivo tentamos persuadir o outro. Através dos argumentos, o produtor traz para o interior de seu texto dados, fatos, exemplos, evidências, testemunhos, conhecimentos que, lingüisticamente organizados, servirão de apoio para a defesa de um ponto de vista. Para KOCH (1998: 29),

[...] quando interagimos por meio da linguagem [...] , temos sempre objetivos a serem atingidos; há relações que queremos ver desencadeadas, isto é, pretendemos atuar sobre os outros de maneira determinada.

Por conseguinte, pode-se afirmar a essencialidade argumentativa da linguagem, que é um aspecto salientado sobretudo no texto dissertativo. De outro modo, a língua nada tem de ingênua, apenas está mais disfarçada, velada em algumas modalidades textuais e mais explícitas em outras. PLATÃO & FIORIN (1995:173) afirmam que “um dos aspectos mais importantes a considerar quando se lê um texto é que, em princípio, quem o produz está interessado em convencer o leitor de alguma coisa”. GARCIA (1988:361) sustenta que “na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto”. Afirma, ainda, que na argumentação (...) procuramos principalmente *formar a opinião* do leitor ou do ouvinte, tentando convencê-lo. Para a consecução deste trabalho não estamos fazendo a referida distinção, visto que, para nós, a modalidade denominada de texto argumentativo mescla as informações, fatos (dissertação no dizer de Garcia) com opiniões. Outra intenção nossa aqui é verificar se a argumentação apresentada não se baseia no senso comum. Uma argumentação alicerçada em frases feitas, em expressões e opiniões desgastadas não tem força argumentativa; ao contrário, revela a não-argumentatividade.

2ª) Expansão de trechos pouco desenvolvidos: Muitas vezes, nossos alunos acham ter cumprido seu papel na escrita, mas deixam vazios semânticos no texto. Quando, com algum esforço, calculamos o sentido e lhes perguntamos, afirmam “que era o que pretendia dizer”, “que era o que tinha pensado”. Buscamos apoio na Psicolinguística, para a qual a primeira idéia que temos sobre um assunto qualquer se chama de *registro semântico primário*. Para que este se transforme em linguagem para o outro é necessária a linguagem interior, isto é, o pensamento. A interior caracteriza-se por ser predicativa, amórfica, dobrada, abreviada, monológica.²⁰ Para transformar a linguagem interior em desdobrada, dialógica, isto

20- Para um maior aprofundamento destas questões, remetemos o leitor a Luria (1986), *Pensamento e Linguagem* e Góes (1993), *A linguagem e o outro no espaço escolar* e a Vygotsky (1998), obra homônima à de Luria, *Pensamento e Linguagem*.

é, para o outro, o sujeito deverá traduzir o sentido inicial em um sistema de significados verbais desdobrados, sintaticamente organizados.

3ª) A não-contradição semântica: Quando trabalhamos com a linguagem é pouco provável convencer o outro se utilizarmos contradições (mesmo que involuntárias). Conforme vimos na parte 2 deste trabalho, Charolles (1997) assegura não se poder afirmar X e, ao mesmo tempo, negar X, sob pena de ter a intencionalidade argumentativa reduzida ou até de não ser compreendido. Para não se contradizer, o texto precisa respeitar princípios lógicos básicos sem contradizer o mundo a que se refere. Segundo VAL (1994:25), “o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa”.

4ª) A repetição e a sua contraface, a progressão: A repetição²¹ consiste na existência de elementos de recorrência. Assim, é através da repetição que percebemos a sua unidade temática, isto é, a permanência, durante o seu desenvolvimento, de elementos recorrentes. A progressão diz respeito ao discurso renovado que devemos trazer ao discurso. Portanto, se pretendemos ser eficazes na linguagem para o outro, é preciso haver sinais de repetição, mas também acréscimo de informação. Sem acréscimos, o texto pode não convencer. Se não se acrescem aos elementos retomados novas informações, o texto ficará circular, redundante. A renovação semântica está pressuposta em qualquer ato interlocutivo, uma vez que nosso próprio ato de comunicar supõe sempre ‘alguma coisa a dizer’.

5ª) A congruência textual: Chamamos de congruência textual a harmonia de um parágrafo com o outro, objetivando a macroestrutura textual, ou seja, a sua coerência. Por exemplo, os argumentos do texto expositivo-argumentativo, nossa modalidade de análise, têm de estar relacionados. As idéias de um texto têm de estar relacionadas entre si através das idéias de causa, consequência, condição, finalidade, entre outras. Estamos com Val (1994) quando afirma que é importante analisar a *pertinência e a relevância* das relações entre as

21- Costa Val chama a este item de continuidade. Para a presente análise, preferimos a denominação repetição.

informações e conceitos, já que fatos e conceitos podem ser relacionáveis sem estar, num determinado texto, relacionados ou ainda estabelecer relações impertinentes, porque eles não podem ser relacionados. Não podemos selecionar e relacionar os parágrafos aleatoriamente, mesmo que guardem, entre si, relação com o conteúdo. Sabemos que as relações supracitadas (de progressão e de repetição) podem estar lingüisticamente marcadas ou não, quer dizer, podem dar-se apenas no plano lógico-semântico. Para a presente análise, trataremos apenas do aspecto semântico, isto é, o não marcado, lingüisticamente explicitado, já que o marcado exigiria uma análise coesiva, o que poderia torná-la enfadonha e, ademais, por entendermos que fugiria das reais propósitos da pesquisa.

3.2. As redações após primeira situação de interação

(TEXTO 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmar, dar liberdade aos ladrões

“O governo junto a polícia vêm²² tentando combater o índice de violência que nas últimas décadas é motivo de preocupação da sociedade. Para isso, muitos acreditam que o desarmamento é a melhor solução, mas não é.

O desarmamento é uma ilusão que muitos alimentam. Na realidade a principal personagem a ser desarmado, o ladrão, com certeza, não será, este lutará com todas as forças para continuar com seu instrumento de trabalho nas mãos.

O que acontece no Brasil e em muitos outros lugares é que primeiro se desarma o cidadão, aquele que utiliza da arma como esporte, ou como segurança da família

22- Nas redações da 1ª e 2ª situações de escrita, foi mantida a grafia utilizada pelos estudantes.

e depois que é retirado a arma do ladrão, isso quando as autoridades conseguem. Essa atitude só servirá para dar tranqüilidade na hora do assalto para o ladrão.

Atualmente os ladrões estão cada vez mais ousados pois sabem que esta, está despreparada, que a justiça do Brasil é lenta e a população é desconscientizada e acomodada.

Você sabe quantas pessoas ainda se preocupam em registrar ocorrência, depois de sofrerem algum furto? São poucas as pessoas que se preocupam em registrar a agressão, pois têm o seguinte pensamento: “já fui roubado mesmo, registrar o furto não trará meus bens de volta!” E é pensando assim, que os crimes aumentam, e os criminosos se fortalecem, e a população gradativamente fica desprotegida.

A lei nº 9437 referente ao uso de armas mal executada, assim como diversas outras leis, tem pouca eficácia seus artigos mais parecem uma leitura de divertimento do que conjuntos de uma lei. No artigo 18 onde se diz: “É vedado ao menor de 21 (vinte e um) anos adquirir armas de fogo”. Será que este artigo realmente esta sendo executado?

No artigo 5º que se refere ao prazo de 6 meses que o possuidor ou detentor da arma de fogo tem para registra-la é ausente a fiscalização.

Essas leis estão mal elaboradas, a polícia mal sabe se defender, o governo pouco se preocupa em prender esses marginais, os sistemas carcerários estão superlotados, não há onde mais pôr tantos homens de mal, a solução? Aprisionar os homens de BEM”.

O texto em questão destaca-se, dentre as redações do *corpus*, pela sua argumentação. Sabemos que uma das condições para a persuasão ser eficiente é a existência de uma fundamentação, baseada em uma argumentação eficaz. Às vezes, a persuasão pode não ser eficiente se o leitor não consegue entender o que disse seu autor; não é o que ocorre, entretanto.

A redação é consistente em seus argumentos e está fundamentada em citações legais. Há uma introdução em que se afirma o empenho da polícia e do governo em conter a violência.

Em seguida, compõe-se a produção de vários parágrafos argumentativos, até conduzir o leitor a uma conclusão. Os principais argumentos utilizados foram: “*O desarmamento no Brasil é uma ilusão; infelizmente, desarma-se em princípio o homem de bem e, poucas vezes, o ladrão; os ladrões estão ousados porque não acreditam na eficácia da Justiça; a Lei 9437 é, segundo a autora, um manual de besteiras*”. Dito de outro modo, as idéias não são uma mera reprodução de clichês ou fórmulas pré-fabricadas, mas têm origem na pessoa que a produziu; é sujeito de seu próprio ato de dizer. Ainda como recurso argumentativo bastante eficaz, a produção destaca-se pela ironia em duas passagens do texto.

Na 1ª, quando a aluna afirma que a Lei 9437 proíbe no artigo 18 que menores de idade portem armas. Na 2ª, ao afirmar que, ao se comprar a arma, há um prazo de 6 meses para seu devido registro. Com isso, quer se destacar o caráter até “engraçado” de algumas leis brasileiras. Quer dizer, elas existem; no entanto, pouca serventia têm. Num tom de indignação, dirige-se ao leitor para fazer uma pergunta cuja resposta já é sabida pelos seus leitores. “*Você sabe quantas pessoas ainda se preocupam em registrar ocorrências depois de sofrerem algum furto*”?

Ou seja, através da concepção interacionista da linguagem, é possível recuperar, no caso, dentro da escola um espaço dialógico no qual os sujeitos se comprometam com os seus escritos e se desvelem.

Ainda para corroborar seu ponto de vista, a autora traz para o interior do texto argumentos de autoridade ao citar a lei de Desarmamento (9437). Utiliza-se da referida lei para ironizar o caráter cômico do que preceitua. Assim, o texto tem a superestrutura de um texto expositivo-argumentativo, o texto tem o objetivo de persuadir, de convencer o

interlocutor.

Existe, apesar da clareza do texto, a necessidade de expansão de alguns trechos pouco desenvolvidos, porque desde o registro semântico primário, idéia inicial, até chegar à linguagem desdobrada para o leitor, passando pela linguagem amórfica, dobrada, algumas construções, carregam, a nosso ver, certos traços monológicos. No 3º parágrafo, por exemplo: “... *como segurança da família e depois que é retirado a arma do ladrão, isso quando as autoridades conseguem*”, que diz respeito ao uso preventivo da arma pela família e, sem nenhum esclarecimento posterior, fala-se da retirada da arma do ladrão sem precisar melhor tal idéia ao interlocutor. Caberiam aqui algumas dúvidas: Por que tirá-la? E o possível efeito desta retirada? Um esclarecimento beneficiaria seguramente o texto, na medida em que seu sentido plenificar-se-ia, satisfazendo para o leitor/professor, as expectativas geradas pelo próprio texto.

No penúltimo parágrafo diz-se: “*No artigo 5º que se refere ao prazo de 6 meses que o possuidor ou detentor da arma de fogo tem para registra-la é ausente a fiscalização*”. Este período precisa de uma construção sintática mais desenvolvida, a fim de tornar mais clara a idéia para o interlocutor. Qual a relação entre registro de arma e fiscalização? Conquanto o texto cumpra seu objetivo, qual seja, o de argumentar para conseguir a adesão do leitor, em alguns momentos, demonstra o estudante nítida dificuldade de instituir uma relação intersubjetiva significativa.

O texto, para não apresentar contradições no plano conceitual, segundo Val (1994), deve respeitar os princípios básicos da lógica, isto é, não pode afirmar B e, ao mesmo tempo, negar B. Sobretudo, conforme a própria autora, o texto não pode contradizer o mundo ao qual pertencemos. Neste trabalho, ao analisar o *corpus*, estamos averiguando, simultaneamente, e sem fazer distinção dentro da análise, as ocorrências de não-contradição interna ao texto e externa a ele. O estudante domina eficientemente o quesito supracitado; não

percebemos nenhum caso de contradição, posto que suas afirmações são compatíveis entre si e não se contradizem em momento algum. De outra maneira, o texto é interna e externamente coerente: primeiro, porque respeita os princípios lógicos; segundo, porque não contesta o contexto ao qual se refere: a sociedade em que vivemos.

A repetição diz respeito à necessidade de retomada de certos elementos dentro do discurso. Tal critério é o que garante a unidade do texto. Ao avaliar o critério da repetição no *corpus*, estamos verificando, ao mesmo tempo, a retomada de conceitos e idéias (a macroestrutura). Durante a leitura do texto, há elementos que perpassam durante todo o seu desenvolvimento, o mesmo sistema de referência se instaura ao longo dele, isto é, o desarmamento. Isso acaba conferindo-lhe a unidade textual. A repetição, no âmbito da coerência, manifesta-se pela reiteração de conceitos e idéias. Neste texto, percebemos que as idéias são sempre resgatadas, ou seja, o desarmamento não deve acontecer.

Comprova isto a grande quantidade de termos do mesmo campo lexical (violência, armas, desarmamento, ladrão, segurança, Justiça, leis, fiscalização, etc). Além disso, há a menção à lei 9437 (Desarmamento), que consubstancia nossa análise.

Para progredir, faz-se necessário o acréscimo de novas informações. Isso é obtido pela soma de idéias às que vinham sendo trabalhadas no desenvolvimento do texto. Em outros termos, há a progressão para a evolução do próprio texto. Conforme já dito, as idéias e conceitos são retomados; no entanto, não podem limitar-se a isso. No plano conceitual, a autora obteve bastante êxito; uma vez que a cada parágrafo novas informações foram acrescentadas. No 2º parágrafo: *“O desarmamento não vai resolver o problema da violência; no 3º: O cidadão de bem vai ser o primeiro a ser desarmado; no 4º: A ousadia cresce porque já não se acredita na polícia e, assim sucessivamente”*. Para a finalidade da pesquisa, não nos detivemos nos recursos lingüísticos, portanto coesivos, que ajudam na manutenção da não contrariedade. Primeiro, para não delongar demasiadamente a análise e torná-la enfadonha.

Segundo, por fugir, a nosso ver, dos propósitos mais imediatos deste trabalho.

No que tange à congruência, estamos verificando como se encadeiam os fatos e conceitos do texto. Aqui averiguamos também se as idéias têm a ver umas com as outras. Assim, ao analisar a congruência de um texto, é importante observar as relações de causa, condição, conseqüência que subjazem nos meandros da produção. Com relação à coerência do texto, analisa-se também a pertinência e relevância das idéias listadas ao longo do texto. Val amplia a idéia de Charolles, ao afirmar que as idéias estão articuladas quando uma for a causa, condição ou conseqüência da outra. Para a autora, a congruência é obtida quando se consegue estabelecer qualquer relação semântica entre uma idéia e outra. No 2º parágrafo, faz-se uma constatação: o desarmamento é uma ilusão. No 3º, há uma correlação temporal entre: *‘Primeiro desarma-se o cidadão de bem. Depois ...’* No 4º e 5º parágrafos, notamos as relações de causa/efeito. Por exemplo: Causa: *“A polícia está despreparada”*. Efeito: *‘os ladrões aumentam sua ousadia’*. Em seguida, causa: *‘não vou registrar o furto porque já fui roubado mesmo’*. Efeito: *“poucas pessoas se preocupam em registrar a agressão”*. Enfim, durante o texto, todos os parágrafos estão interligados, visto ser possível, no plano lógico-semântico, fazer a depreensão das idéias. Para a finalidade deste trabalho, deter-nos-emos apenas no plano lógico-semântico. No texto em questão, há pertinência dos argumentos em relação à proposição (desarmamento) e, além da pertinência, as idéias são relevantes para a defesa do ponto-de-vista (tese). Podemos concluir, através da análise, estarmos diante de um verdadeiro texto, o que ficou comprovado pelas categorias que nos propusemos a examinar.

(TEXTO 02 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

O DILEMA²³

“O desarmamento é eficaz, desde que seja feito da maneira correta. Ou seja não adianta desarmarmos o povo somente, pois os bandidos iram aproveitar e nós cidadãos ficaríamos indefesos. Agora se o desarmamento for bem planejado, podemos conseguir tirar as armas dos bandidos e da população, como foi feito no Japão onde o índice de criminalidade é quase zero”.

“Em meio à onda de bandidismo, o cidadão comum enfrenta o dilema: Devo ter arma ou não?- subtítulo de uma reportagem da Veja – sem arma não corremos o risco de um bandido ao nos assaltar usar a arma de nossos conhecidos, principalmente crianças, pegarem a arma para brincar e acabar se machucando, podendo até se matar ou matar outra pessoa. Como tendo uma arma, podemos até salvar nossas próprias vidas, como foi o caso de Rui Alves F. Júnior – “Nem tive tempo de pensar”. O primeiro bandido atirou em mim e graças a Deus, errou. Era eu ou eles. Reagi, disparei também. A minha arma intimidou-os”.

A posse da arma, faz com que a violência aumenta, é muito mais fácil que uma pessoa que vive no meio de armas se torne um bandido do que qualquer pessoa.

Cadastrar as armas de fogo produzir, importar e vender no país. Está na lei mas, ninguém a cumpri, também é \$650,00 reais para legalizar uma arma, é esse a maior dificuldade de se tentar um desarmamento, mas as pessoas insistem em comprar armas ilegalmente, também a Justiça quer o que, o custo, a enorme quantidade de burocracia encontrada na hora de compra de armas, e pela grande facilidade de comprar armas

23- É bem verdade que o texto 02, mesmo depois da nossa situação de interação, conserva vários traços monológicos de linguagem. Cumpre ressaltar, entretanto, que acompanhei os alunos dos textos de 01 a 05 quando estes estavam cursando a 8ª série do Ensino Fundamental. Naquela ocasião, quando as diretrizes para a consecução deste trabalho não estavam completamente definidas, solicitamos à professora da referida turma que aplicasse a mesma proposta de redação que nos serve de análise (Desarmamento). A diferença qualitativa da produção, após momentos interativos, é notória.

ilegalmente, e você acha que o bandido vai ficar perdendo tempo com tudo isso. Também é proibido para menores de 21 comprarem armas, mas qualquer um compra arma ilegalmente.

É vedada a fabricação, a venda a comercialização e a importação de brinquedos, réplicas e similares de armas de fogo, que com estas se possam confundir. Mas em qualquer loja de brinquedos encontramos armas de brinquedos parecidos com as reais. Isso é uma prova de que a lei não é cumprida e que difilmente será um dia.

O Brasil dentre os países pesquisados pelas Nações Unidas, o segundo lugar no tocante a morte provocada por armas de fogo. Já não está na hora de nos unirmos para mudarmos esse quadro”?

A argumentatividade é bastante precária. O estudante parece, simplesmente, executar mais uma das tarefas enfadonhas da escola. Até que é possível observar um embrião de ponto de vista (não deve haver o desarmamento), mas o que se lhe segue são informações colhidas a esmo. Não existe a instauração do sujeito na linguagem com vistas à persuasão do interlocutor/professor; há, ao contrário, a sensação de que o autor escreve para si mesmo. Vale ressaltar que as duas idéias mais consistentes na argumentação foram colhidas quando da ocasião de nosso debate: *“cadastramento de armas, fabricação e comercialização de armas similares”*. A argumentação deve contribuir significativamente para a criação de um jogo entre quem escreve o texto e leitor, isto é, ao escrever o texto o locutor estabelece relações a partir do tema que se propôs a discutir (no caso, desarmamento) e tira conclusões, procurando convencer o receptor ou conseguir sua adesão.

A estrutura do texto segue a ordem canônica: tese, elegem-se alguns argumentos e, ainda que precariamente, chega-se à conclusão. Assim, configura-se como texto expositivo-argumentativo; entretanto, bastante falho com relação à argumentatividade.

No 4º parágrafo há um período que necessita de desdobramento. *“Cadastrar*

as armas de fogo produzir, importar e vender no país”. Seu registro semântico primário, ou seja, a idéia inicial parece ter sido aqui verbalizada, necessitando de um conjunto de outras palavras, que, enlaçadas entre si, devem tornar-se linguagem desdobrada para o interlocutor. É possível calcular-lhe o sentido, quer dizer, é-nos possível depreender sua intencionalidade: falar acerca da proibição da produção, importação e venda de armas e cadastramento das armas. Sabemos, porém, que ao se escrever para um interlocutor específico, e se se pretende atuar sobre ele, é preciso calcular os sentidos que desejamos imprimir e excluir outros possíveis. Não se percebe, assim, tal empenho do produtor ou este foi afetado, negativamente, pela falta de domínio de vincular uma unidade de sentido (no dizer de Pécora) durante o ato interativo.

Ao trabalhar com a linguagem tendo em vista o outro, temos de ter outra preocupação, a qual chamamos de repetição e progressão. Acerca da repetição, há muita reiteração do mesmo item lexical em diversos locais do texto e isso, obviamente, ajuda na manutenção das idéias do texto: Desarmamento, pessoas, armas, bandidos, crimes, etc. A palavra desarmamento aparece 4 vezes e a palavra arma aparece 17 vezes. As idéias são sempre retomadas. No 1º parágrafo, fala-se sobre os prós e contras em relação ao desarmamento. No 2º, a respeito do autoquestionamento: portar ou não armas de fogo e suas possíveis conseqüências. A possibilidade de envolver-nos com armas de fogo e, conseqüentemente, tornamo-nos bandidos aparece no 3º parágrafo. O 4º trata da produção, importação e venda de armas de fogo e cadastramento das armas. Ou seja, além de retomar a idéia anterior (2º parágrafo), acrescenta-lhe algo. O 5º fala da proibição da fabricação dos brinquedos que são similares às armas de fogo. O 6º, destinado à conclusão, reflete sobre o grande número de mortes causadas por armas de fogo no Brasil. Em vista disso, o texto não é uma seqüência aleatória de frases e parágrafos, já que uma seqüência que tratasse a cada passo de um assunto diverso seria certamente um não-texto.

Como vimos, ao tratar da repetição, as idéias repetem-se, mas, ao mesmo tempo, somam-se. A progressão completa a repetição à medida que não se limita repetir o que já foi colocado. Outra característica importante na produção é a relação de congruência que permeia o discurso. Assim, o estudante tem em mente que as diversas colocações feitas, os vários fatos e informações levantados devem relacionar-se diretamente.

Com relação à não-contradição, nenhuma passagem foi encontrada que se contradissesse, porquanto para que o texto possa garantir a sua coerência e garantir a adesão do interlocutor, não devem existir elementos que contradigam o que já foi colocado, isto é, o texto não deve autodestruir-se.

Desse modo, o texto cumpre as exigências elencadas para o cumprimento da dialogicidade, isto é, há progressão e repetição, não existe contradição lógico-semântica, há congruência entre os parágrafos. A nosso ver, faltaram para o texto alguns desdobramentos que ficaram truncados na passagem da linguagem interior para a linguagem desdobrada, além, evidentemente, de uma argumentação mais consistente.

(TEXT03 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Sem solução aparente.

“Assaltos que envolvem armas, estão presentes no nosso cotidiano, e a cada mais, de modo, estamos convivendo com o medo, a insegurança, temendo que coisas mais graves aconteçam.

Desarmar a população foi uma das formas encontradas para que os números diminuam, entretanto, na prática não é tão simples como parece, pessoas de bem entregariam suas armas, mas aqueles que apresentam uma ameaça para a sociedade não

tomariam a mesma atitude.

Muitas pessoas portam armas, se, ao menos, saber utiliza-las e sem preparo emocional, que é um elemento muito importante, porque em caso de um assalto, por exemplo, não tomam decisões corretas, podendo se arrepender mais tarde pelo acontecido.

Há também o problema das lojas que vendem armas ilegalmente, muitas vezes com ajuda de militares, e se ocorresse o desarmamento, certamente não parariam de comercializar os instrumentos, fazendo do processo, uma ideologia.

Seria muita ousadia da população, pensar que este processo poderia dar certo, porque enquanto houver corrupção, o problema não se solucionará.

Para que cheguemos em um bem comum, é preciso que compradores de armas tenham consciência e responsabilidade para fazer uso da mesma, de maneira correta e sem prejudicar o próximo”.

A argumentatividade, ainda que convincente, está bastante prejudicada neste texto. Está prejudicada à medida que não deixa claras as idéias. A aluna “lança mão” dos seguintes argumentos: *“é uma boa idéia o desarmamento, mas não será bem sucedido porque as pessoas que devem devolver as armas não o fazem; os cidadãos portam armas sem saber manejá-las corretamente e sem o devido preparo emocional; as lojas vendem armas ilegalmente”*. Analisando a argumentação supracitada, verifica-se a extrema dificuldade de o autor fazer significar por escrito suas idéias. Faltaram ao discente, ao argumentar por escrito, qualificações necessárias para a persuasão do interlocutor. Isso devido não só devido à dificuldade demonstrada de ler o contexto em que se situa o educando, mas também de, pela escrita, dialogar com o leitor/professor. Dentre os argumentos, um se destaca pela inverdade *“as lojas vendem ilegalmente as armas”*, parecendo esquecer-se de que as lojas, por lei, devem portar licença para comercializá-las. Trata-se, ao mesmo tempo, de um caso de

contradição externa, pois tal afirmativa contradiz o mundo extratextual. A exemplificação é uma das maneiras de dar consistência a idéias mais abstratas do texto e, apesar da tentativa, seu intento não foi obtido. Não se usam exemplos concretos que dêem consistência ao texto, mas apenas generalizações do tipo: *‘Muitas pessoas usam armas...’*, ou *“...pessoas de bem entregariam a arma...”*, ou *“... mas aqueles que apresentam uma ameaça...”*. Expressões generalizantes, como as citadas acima, prejudicam a argumentatividade e demonstram uma falta de visão analítica da realidade ou, talvez, seja consequência da dificuldade de analisar o todo (Desarmamento/violência) em suas partes.

Se, segundo Koch (2000), a linguagem é uma forma de ação interindividual e finalisticamente orientada para o outro, não parece o texto ter cumprido tal objetivo, uma vez que não convence o interlocutor. Com relação à estrutura textual, há uma tese que comenta a presença de assaltos que envolvem armas de fogo (fazendo pressupor a existência de assaltos sem armas), e o constante clima de medo e insegurança que nos ronda. Em seguida, há o desenvolvimento (argumentação) comentado anteriormente até chegar à conclusão. É importante ressaltar que a conclusão, além de não revelar nenhuma possível saída para o problema e não ser uma decorrência da argumentação exposta, fecha o texto com chavões muito freqüentes em textos desta natureza (ter consciência e responsabilidade). Val (1994), analisando redações de candidatos ao vestibular da UFMG em 1983 para o curso de Letras, constatou que 60% dos alunos encerravam seus textos com o chavão “consciência”.

Há também trechos que precisam de um desdobramento para o outro (3º, 4º e 5º parágrafos): no 3º afirma-se *“...sem ao menos saber utilizá-las e sem preparo emocional, que é um elemento muito importante, porque em caso de um assalto, por exemplo, não tomam decisões corretas...”* Afirma-se que o preparo emocional é importante, mas não se desdobra, para o interlocutor, a referida idéia. Importante para quem? Por quê? Obviamente a aluna pensou nestas questões; todavia, ao realizar a atividade de transformar a linguagem interior

em operações sintáticas organizadas e desdobradas para que o leitor pudesse entender, equivocou-se deixando vazios que, a algum custo, o leitor tenta preencher. No 4º parágrafo, ...*“se ocorresse o desarmamento certamente não parariam de comercializar os instrumentos, fazendo do processo uma ideologia”*. De que processo e de que ideologia trata o estudante? Provavelmente, somente ele pode responder a essas questões, visto que neste trecho sua linguagem está amórfica, abreviada, característica da modalidade de linguagem monológica. No 5º parágrafo, afirma-se que *“seria muita ousadia da população, pensar que este processo poderia dar certo, porque enquanto houver corrupção, o problema não se solucionará”*. Aqui faltou o desdobramento de várias idéias. Por que ousadia da população? E qual seria tal ousadia? Não existe nenhuma explicação para tal comentário na produção. A que processo se refere o estudante? Ao desarmamento? É bem provável que sim, mas ficamos sem resposta para o questionamento. Outra, ainda mais difícil de recobrar o sentido, é a afirmação acerca da corrupção. Corrupção de quem? Que problema não será solucionado? Tais trechos revelam a dificuldade de projetar as expectativas do outro na explicitação e construção das idéias no texto.

Com relação à não-contradição, no 4º parágrafo, a discente afirma existirem lojas vendendo armas ilegais, ao mesmo tempo constata que havendo o desarmamento as lojas não parariam de comercializá-las. Entretanto, esquece-se de refletir que, havendo o desarmamento, não haveria a necessidade de lojas de armas. Ou seja, o período não está em conformidade com o mundo a que ele se refere.

Um problema maior de contradição está evidente no 3º parágrafo. Ao dizer que muitas pessoas sem preparo emocional portam armas para a sua defesa, faz pressupor a aluna, então, que, se houvesse o desarme, os emocionalmente abalados estariam livres desse risco. Não obstante, o que se lhe segue são argumentos em defesa do não desarmamento da população, o que configura uma contradição entre os parágrafos do texto. Entretanto,

avaliando o todo, tal “deslize” parece não afetar significativamente a produção, posto que, no todo, o texto tenta respeitar os princípios básicos da lógica.

Quando se deseja um texto de natureza dialógica, faz-se mister a progressão de dados e informações e, ao mesmo tempo, a sua repetição. As idéias evoluem a cada parágrafo, apesar do truncamento de algumas delas. Por exemplo: *‘Desarmar é uma possível saída para a diminuição da violência (1º parágrafo.); muitas pessoas utilizam-se das armas sem preparar-se emocionalmente e podem arrepender-se de um eventual uso (2º parágrafo.); lojas continuariam a venda ilegal de armas, mesmo com a possível desarmamento (3º parágrafo.); etc.*

Enfim, a cada parágrafo uma nova informação atualiza o texto e, segundo Charolles (1997), esta é uma característica das mais básicas da comunicação, já que quem comunica quer informar algo de novo. A contraface da progressão, conforme já exposto anteriormente, é a repetição. Novamente, no dizer do autor, é preciso que a produção do aluno tenha, no seu desenvolvimento, elementos de recorrência explícitos, característica que, nesta redação, pode ser facilmente depreendida. As idéias são constantemente retomadas. Por exemplo: assaltos, armas, insegurança, medo, desarmar, ameaça, desarmamento, população, problema etc. Tais palavras não estão a esmo no texto, mas sim consubstanciando a tema proposto, qual seja, o desarmamento.

Outro ponto favorável é a congruência dos argumentos arrolados pela discente, (exceção feita ao 3º parágrafo), estão todos amarrados coerentemente, isto é, guardam entre si as devidas relações lógico-semânticas convenientes. Para CHAROLLES (1997: 74), “a avaliação da congruência é uma relação bastante frouxa [...] , no sentido de repousar unicamente sobre a percepção de uma relação de fatos”. Assim, no todo desta produção, o que se depreende da relação entre os parágrafos é uma lista das causas para o não desarme da população. Por exemplo, no 2º parágrafo a causa elencada é: *“não adianta*

desarmar porque as pessoas de bem entregariam suas armas e os bandidos (que são o alvo do desarme) não entregariam as suas”. Assim, demonstra capacidade de articular suas idéias sobre a questão tematizada. Por fim, o texto cumpre parcialmente os quesitos necessários para sua dialogicidade.

As maiores dificuldades encontradas pela aluna, evidenciadas pela nossa análise, foram a expansão de trechos pouco desenvolvidos (característica da linguagem monológica) e a presença de contradição. Num momento do texto, existe a contradição entre parágrafos do texto; em outro, há contradição entre a relação que todo texto guarda com o mundo que o representa. Quanto à argumentatividade, ainda que não seja original, nem muito convincente, cumpre parcialmente seu objetivo: a defesa de uma tese. Os demais itens (progressão e repetição, congruência) foram atendidos satisfatoriamente.

(TEXTO 04 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

O questionamento que cresce.

“A violência não pára de crescer e com ela a pergunta: O que fazer?”

Das poucas idéias que surgem, uma delas é o desarmamento; essa seria uma ótima idéia, mas será que o desarmamento seria o ponto principal para o início da “não violência”?

No Brasil há milhares de adolescentes e crianças que já colocaram a mão em uma arma e muitas dessas até atiraram. O maior índice de assaltos é praticado por adolescentes, que, muitas vezes, por não terem alto controle, acabam discutindo acabam discutindo e matando as pessoas.

O artigo número 18 da lei 9437, deixa bem claro a proibição do menor de

21 anos adquirir arma de fogo, mas “pelo visto²⁴”; essa lei não é muito praticada, principalmente pelos comerciantes que as vendem para qualquer pessoa e pelos menores de rua que na maioria dos casos assaltam, roubam e matam.

Um outro artigo, o de número 10, esclarece que a pessoa que possuir, portar, fabricar, vender, adquirir arma de fogo sem registro, ou seja, ilegalmente, é detida: a pena de 1 a 2 anos mais uma multa a ser paga, porém a fiscalização é quase inexistente, ocorrendo assim o porte ilegal de armas, o que conseqüentemente interferirá na lei de artigo número 18.

Por esses e outros motivos o desarmamento imediato não seria muito eficaz. Enquanto não acabarmos com a corrupção, no caso, das pessoas que estão ligadas a Justiça, nada vai adiantar. O que adianta começar uma campanha pelo desarmamento enquanto existir corrupção nas leis, que não são cumpridas? Enquanto as pessoas que vendem ou portam armas ilegais não são punidas como deveriam (neste caso está clara a impunidade²⁵)? Enquanto traficantes trazem e vendem armas de fogo ilegalmente no Brasil? A má fiscalização, que não é de duvidar que os próprios policiais, que dizem zelar pelas nossas vidas (corrupção em cargos públicos), fazem parte dessas quadrilhas de ilegalidades!

É por isso que deve-se fazer uma “faxina”: Punir corretamente os traficantes e demais pessoas que vendem as armas ilegalmente e também punir e retirar o poder das pessoas que não cumprem com os seus deveres, no caso: os policiais e até juízes, depois pode-se pensar em desarmamento seguido de conscientização”.

Nesta redação localizamos dois argumentos que trazem uma contribuição persuasiva ao texto. O 1º trata da irresponsabilidade dos adolescentes ao portarem armas e, em seguida, menciona o artigo nº 18 para exemplificar a proibição do fato. O 2º, mais relevante e

24- Grifo da autora

25- Grifo do estudante

consistente, trata do artigo nº 10 da Lei 9437, de 29 de fevereiro de 1997.

Um dos problemas de argumentação encontrado na produção foi a restrição do estudante na abordagem do assunto. Ao restringir o uso ilegal aos menores de idade, faz-nos pensar que apenas estes portam armas ilegais. Outra inconsistência detectada aparece no 3º parágrafo ao afirmar que a causa de os adolescentes serem violentos é a falta de autocontrole. Será mesmo essa?

Quanto à superestrutura, o educando domina eficazmente, isto é, há tese (neste texto formada pelos dois primeiros parágrafos), dois argumentos e uma conclusão. Conquanto cite a lei 9437, não parece haver no texto uma argumentação eficaz com o intuito de formar a opinião do outro (professor/interlocutor/leitor), tentando convencê-lo de que a razão está com ela. Isso nos faz lembrar de PÉCORA (1992:107), para quem, nas redações por ele analisadas, afirma “que os textos fracassavam em função da dificuldade de o produtor intuir ou prever as especificidades de seu interlocutor”. Nota-se, claramente, que, no nosso caso, o estudante demonstra dificuldade de sair da sua posição de escritor e, portanto, estando numa perspectiva solitária, dirigir o seu discurso ao outro, ou seja, a produção demonstra deficiência em ajustar-se dialogicamente. No dizer de Koch (2000), não há uma ação lingüísticamente orientada para o interlocutor, isto é, afirma-se o que tem de se afirmar apenas pela necessidade de fazê-lo.

Sabemos que a linguagem monológica é mais condensada, abreviada, simplificada sintaticamente. Por isso, ao destinar a linguagem para o outro é necessária uma sintaxe mais clara. No 5º parágrafo houve a supressão de relevantes elementos lingüísticos (os elementos de conexão, provavelmente). No período *‘Enquanto traficantes trazem e vendem armas de fogo ilegalmente no Brasil?’*, fica para o leitor a impressão de que a relação sintático-semântica pretendida está “no ar”. Seria a consequência ou a causa da não punição dos menores infratores? Anteriormente, no 3º parágrafo, ao dizer *“...é praticado por*

adolescentes por não terem alto controle (sic)...” . Faltou ao autor desdobrar para o leitor o que seria tal autocontrole.

Evidente que tal trecho é, à custa de algum esforço intelectual do leitor, passível de cálculo de sentido. Entretanto, tal cálculo foge às reais características de uma produção dialógica, interacionista.

Quanto ao item não-contradição, isto é, a presença de contradições entre frases ou entre parágrafos ou ainda o fato de contradizer o mundo a que o texto se refere, o texto é consistente: por exemplo, se formos convidados a discutir a validade da pena de morte, seria incoerente defendê-la como forma de combater a violência. Do mesmo modo, num texto em que se defendesse a total liberdade de expressão, não caberia apoiar qualquer tipo de censura, o que resultaria em clara contradição. No texto, há uma contradição no último parágrafo do texto. Em “*o que adianta começar uma campanha de desarmamento enquanto existir corrupção nas leis, que não são cumpridas?*” Ora, se as leis não são cumpridas, isso não significa que são, em essência, corruptas. Não ser cumprida revela, em muitos casos, a inoperância do Estado face ao cidadão e não, necessariamente, à corruptibilidade da lei.

Entretanto, tal equívoco não compromete a qualidade do texto, não só por ser quase imperceptível a um leitor menos exigente, mas também por contradizer, a nosso ver, não passagens do próprio texto, e sim o mundo extratextual. Referente à não-contradição, encontramos, agora, um problema que afeta a coerência global do texto. Conforme já constatado anteriormente, faz supor o autor que apenas os menores utilizam-se de armas para realizar as contravenções; obviamente, sabemos não ser assim que as coisas se dão. Ademais, faz- nos crer que, se não acabarmos com a corrupção de juízes, de policiais, de nada adiantará desarmar a população. Será isso mesmo verdade? Isto é, já que não conseguimos resolver um, não devemos tentar resolver o outro? Faltou, a nosso ver, uma postura mais crítico- reflexiva.

No item repetição, que ajuda no estabelecimento da coerência de um texto,

as idéias são retomadas, além de serem pertinentes ao assunto tratado. Ou seja, a cada novo parágrafo, além dos acréscimos de informações, lei, artigos, juízos de valor que vêm sob a forma de comentários ao tópico desarmamento, a idéia de não-desarmamento perpassa toda a produção. Enfim, o texto vai sustentando-se na repetição e progressão das idéias. O oposto de um texto que não progride é conhecido como redundância ou circularidade. Pereira (1989), ao analisar 189 redações de vestibulandos que aspiravam a uma vaga nos cursos da Unesp, diz que “os candidatos sentem necessidade de repetir [...] porque lhes falta um vocabulário rico”. Para o autor, os alunos sentem-se mais seguros quando repetem estruturas fornecidas pelo próprio texto que lhe serviu de estímulo para a escrita. Todavia, não foi o que encontramos nesta produção. Para nós, além do falseamento da idéia de escrita que a maioria dos alunos tem, a repetição revela, sobretudo, uma relativa ineficiência de construir sentenças desdobradas.

Referindo-se à congruência, não encontramos nos parágrafos nem desajustes lingüisticamente marcados nem aqueles manifestados apenas no plano lógico-semântico. Para obtenção deste item os argumentos precisam estar em harmonia entre si. Para garantir isso, o discente deve selecionar adequadamente as evidências, os exemplos, as justificativas que serão exploradas em seu texto. Enfim, apesar dos problemas supracitados, estamos diante de uma redação que tenta dialogar com o interlocutor à medida que faz avançar e, ao mesmo tempo, reiterar idéias ao longo dele. A dialogicidade evidencia-se também, à medida que relaciona os parágrafos entre si.

(TEXTO 05 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento

“Não deve se criar o desarmamento no Brasil, coisa que está longe de chegar a uma conclusão pois isso ainda gera muita discussão.

O Desarmamento não seria capaz de diminuir a violência, pois quem gera a violência na maioria dos casos são os ladrões, assaltantes e etc e as armas deles são todas adquiridas com o contrabando e o governo deveria se preocupar com isso primeiro, em acabar com o contrabando coisa que é praticamente impossível.

O cidadão ficaria totalmente desprotegida, não teria como reagir e também os ladrões sentem medo de assaltar quando vê que sua vítima está armada; a população que fosse adquirir uma arma de qualquer porte deveria fazer um preparo de como utilizá-la em um assalto ou em qualquer ocasião.

Imagine você em uma tarde de domingo assistindo o programa do Gugu e um assaltante entra em sua casa amarra você e sua mulher e leva seus filhos e você vendo aquilo sem poder fazer nada, sem sequer poder tentar reagir e depois ficaria o resto da vida lamentando pela perda de seus filhos.

Desarmamento é totalmente ineficaz, pois tornaria a população mais “inútil” do que já é”.

Segundo GARCIA (1988: 291),

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou [...].

Aproveitamos a citação do autor para fundamentar a análise da redação em questão, cuja argumentação, exceto num único parágrafo, em que um embrião de argumento emerge, *“bs ladrões sentem medo quando percebem que a vítima está armada”*, é bastante precária.

No 1º parágrafo, no que se refere à argumentação, não nos parece nada lógica a idéia de não desarmar porque “o acordo está longe de ser firmado ou então porque gera muita discussão”. Pensamos exatamente de forma contrária: é exatamente porque o tema gera muita discussão e por ser polêmico que as partes interessadas, num processo democrático e, através do diálogo, devem chegar a um consenso. Logo, o produtor apresenta um poder de persuasão deficitário. Não bastasse a argumentação frágil, há equívocos na defesa do ponto de vista (não deve haver o desarmamento); faz-nos pressupor que apenas os ladrões geram a violência, quando, na verdade, eles são apenas “ponta do iceberg” do problema.

Do ponto de vista estrutural, há tese (não deve haver o desarmamento), argumentos e uma conclusão (o desarmamento é ineficaz, numa clara retomada de seu ponto de vista inicial).

Para Góes (1993), ao utilizarmos-nos da modalidade escrita da língua, é preciso atentar para seu caráter dialógico, a saber, é necessário adotar uma perspectiva de leitor do seu próprio escrito e procurar preencher os possíveis vazios deixados pelo seu autor. Ainda para Góes (1993), o texto escrito obriga o sujeito a instituir uma complexa e, ao mesmo tempo, progressiva diferenciação das evidências monológicas em dialógicas, o que supõe, entre outros processos, a recodificação de formas condensadas. No 1º parágrafo do texto, há a necessidade de recodificar o período e deixar evidentes certos elementos lingüísticos que tornarão o texto desdobrado para o leitor. Assim, *“não deve-se (sic) criar o desenvolvimento no Brasil, coisa que está longe de chegar a uma conclusão pois isso ainda gera muita*

discussão.”

Podíamos apenas neste trecho ficar fazendo uma análise exaustiva da diversidade de problemas que apresenta. Nele há quase um *nonsense* absoluto, precária argumentação; todavia, queremos apenas ressaltar a linguagem abreviada que apresenta. Faltam ao período alguns “nós” para enlaçar o projeto de idéia inicial (não ao desarmamento) e transformar tal idéia em linguagem para um interlocutor que, antes já da situação de escrita, pôs-se como real, colaborador de seu texto. O estudante mostra deficiência, evidenciada pelos diversos traços de linguagem monológica presentes na redação, de vincular uma unidade de sentido e, conseqüentemente, estabelecer um diálogo efetivo entre os sujeitos (produtor do texto/ professor).

Apesar de uma forte ausência de postura reflexiva no texto, não notamos incongruências. Seus fatos estão relacionados diretamente (2º parágrafo): “*o desarme não diminui a violência*”, o que evidencia uma relação causal. Dito de outro modo, não adianta desarmar porque as armas são todas obtidas com o contrabando. No próximo parágrafo, afirma-se que “*o cidadão ficaria desprotegido e que os ladrões temem uma eventual vítima armada*”. Ou seja, mais relações causais numa aparente relação com a conseqüência maior do texto: não haver o desarmamento.

Sabemos que num texto não devem surgir elementos que contradigam aquilo que já foi posto, ou seja, não deve destruir-se, a não ser, é claro, que esta seja a intenção do produtor. Diante disso, não há, ao longo do texto, nenhuma passagem que se contradiga. A progressão garante que o texto não se limita a repetir o que já foi colocado. Devemos, é certo, equilibrar o que já foi dito àquilo que ainda será posto. Essa característica foi bem explorada pelo aluno.

Ainda que não haja eficiência argumentativa, os argumentos não se repetem. 1º, “*o desarmamento não seria capaz de reduzir a violência porque as armas são*

obtidas com o crime organizado”. No 2º, “*o cidadão ficaria desprotegido*”. A “outra metade” da progressão é a repetição de conceitos e idéias. Nesta produção, ela é facilmente identificada: a idéia que subjaz é a do não desarmamento.

Assim, a despeito da precária argumentatividade, o texto progride, retoma a mesma idéia, os parágrafos são congruentes entre si e não há contradições lógico-semânticas. O estudante demonstra dificuldade de, através de argumentos e provas, instaurar um vínculo intersubjetivo com seu interlocutor, e, simultaneamente, convencê-lo da posição assumida pelo produtor; sobretudo, que um efetivo exercício da análise crítica do contexto em que estamos inseridos é condição necessária para um eficaz trabalho com a produção escrita.

(TEXTO 06 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento, para quê?

“O desarmamento é uma atitude inútil do país, pois essa lei não faria diferença nenhuma no cotidiano brasileiro. Não ocorrendo esse pensamento aumentaria bem mais o comércio ilegal de diversas armas dentro de todos os vinte seis Estados.

Acontecendo o desarmamento, haveria um livre acesso para os ladrões, contrabandistas, estelhonatários, duplicarem seus furtos, suas chacinas, entre muitas outras coisas. Só os civis que usam armas devolveriam, já os trambiqueiros ignorariam essa lei.

Uma pesquisa mostra que apenas 1,3% da população brasileira possuem armas legalmente credenciadas. Isso mostra que nada adiantaria, pois só esse pequeno grupo de honestos contribuiriam com o governo, obedecendo a lei. Esses 1,3% são insignificantes comparado com o resto, portanto as pessoas só ficariam mais desprotegidas.

A lei que seria decretada só seria cumprida pelos cidadãos se as Forças

Armadas também fossem desarmadas. Pois a polícia e o Exército muitas vezes maltratam a população brasileira. Se houvesse o desarmamento das Forças Armadas, o Brasil seria um alvo fácil de ser atacado e dominado.

Com essas argumentações, pode se notar claramente que só pioraria o estado de nossas cidades. Sem ocorrer o desarmamento, ficaria normal como agora. Isto é sem criar problemas que geram mais problemas.”

Em quase todas as produções do *corpus*, exceção feita a de nº 10, cujo título é “O incontestável mundo das armas”, nota-se uma perfeita estruturação da modalidade expositivo-argumentativa ou freqüentemente chamada de dissertativa. À introdução, seguem-se dois ou três parágrafos de argumentação e uma possível conclusão. Posto que a estrutura esteja bem formada, os argumentos de que se valem os alunos nem sempre são convincentes. Ou seja, não se notam na produção ações veementes com a linguagem a fim de persuadir. A argumentação, sabemos, é, essencialmente, dialógica; então, ao fragilizá-la, está o aluno isolando-se das atividades cotidianas que são, naturalmente, interacionistas. Isto é, ao desenvolver uma argumentação deficitária, na verdade, mostra o aluno restrições para, através da escrita, implementar um discurso intersubjetivo.

Nas atividades cotidianas estamos permanentemente tentando conquistar a adesão, a simpatia e a credibilidade do ouvinte. Nesta produção apenas dois dos possíveis quatro argumentos são mais eficazes, tendo em vista a tese defendida, “*não deve haver o desarmamento*”; o 1º diz respeito à fragilidade da população mediante o desarmamento; o 2º refere-se ao fato de que tão somente 1,3% da população tem suas armas registradas (argumento que já apareceu em outras produções). A conclusão, apesar de ser uma consequência do todo do texto, carece de suficiência de dados, uma vez que a intenção do aluno parece ser a de retomar a tese inicial do texto. Faltam-lhe idéias que dêem suporte ao

fechamento.

Como não há trechos a serem desdobrados para o leitor, isto é, o registro semântico primário (fase pré-verbal, idéia inicial) foi convertido numa linguagem interior, o pensamento, e, posteriormente, desdobrado numa sintaxe clara para o interlocutor. Sendo assim, o estudante, em princípio, demonstra que nossas ocasiões de interação tenham sido fundamentais para o êxito do desdobramento. Aliás, numa dessas ocasiões o aluno, que era favorável ao desarmamento, teria de se mostrar contrário a ele e vice-versa. Diante disso, ao ter de argumentar sobre o que não se acredita, faz o argumentador elaborar mais o pensamento e torná-lo o mais claro possível para o interlocutor.

Referente à não-contradição, o texto “derrapa” em alguns momentos. No 1º parágrafo, afirma-se que a existência do desarmamento aumentaria o comércio ilegal de armas. No 2º período do mesmo parágrafo, provavelmente sem ater-se ao conteúdo que veiculara, afirma: *“não ocorrendo esse pensamento aumentaria bem mais o comércio ilegal de diversas armas dentro...”* De outro modo, se não houver o desarme, as armas aumentam. Conseqüentemente, deve-se desarmar, opinião esta que contraria a tese do texto. Após, há um dado estatístico afirmando que, atualmente, apenas 1,3% da população tem o registro legal das armas. Ora, se já não temos cadastros regularizados, por que haveria um aumento do comércio ilegal? Tal argumento contraria notoriamente sua introdução.

No 4º parágrafo, segundo o estudante, só teríamos uma diminuição de armas circulando se também os policiais fossem desarmados. Agora, contrariando uma informação extratexto, porquanto, no nosso cotidiano, os policiais devem ser bem aparelhados para que possam garantir a segurança da população. Espanta ainda o fato de no mesmo excerto o produtor dizer que a polícia brasileira é mal qualificada. Se isso ocorre, pressupõe que os policiais devam ser mais bem treinados e terem melhores condições de trabalho, não é? Provavelmente, não se ateuve à pressuposição instaurada pela idéia.

Há, ainda, um outro trecho problemático, que merece ser comentado. Quer nos fazer crer o aluno que se a polícia continuar portando armas, provavelmente, será a responsável pelos prováveis crimes que ocorrerem. É certo que parte da polícia brasileira é pouco confiável, todavia, não raro, generalizações deste tipo costumam revelar falhas de argumentação. Afinal, ainda uma parte da polícia brasileira é digna de confiança.

No item progressão, as idéias se somam, quer dizer, não há flagrantes repetições, a não ser na conclusão, em que há uma paráfrase da introdução. Os argumentos foram: “o *desarmamento é inútil; se houver o desarme* (evidenciando patente contradição lógico-semântica) *os ladrões terão livre acesso às armas; apenas 1,3% das armas estão legalizadas e, por fim, os cidadãos e o Exército devem também entregar suas armas*”. Por conseguinte, apesar de toda a fragilidade argumentativa, tenta-se acrescentar a cada parágrafo uma nova idéia, um novo conceito. Para Val (1994) um dos fatores que garantem a unidade do texto é poder captar, no seu desenvolvimento, a permanência de elementos constantes. Uma seqüência que trate, em cada fragmento do texto, de um assunto diferente, certamente, será um pseudotexto. Na produção em análise a idéia de o desarmamento não ser eficaz está, explícita ou implicitamente, presente em toda a redação.

Com relação à congruência, a produção estabelece, no seu desenvolvimento, as relações de causa-efeito e de condição. O 2º parágrafo evidencia uma relação condicional com o parágrafo introdutório. Assim, para ele, se houver o desarmamento, o acesso às armas aumenta. Os demais apresentam nítida relação causa-efeito. Exemplo: no 3º parágrafo a causa é o maltrato da polícia brasileira e o efeito é que as armas têm de ser devolvidas pelos cidadãos comuns e pelas Forças Armadas.

Partindo da concepção de escrever como forma de ler a realidade e da compreensão como uma forma de juntar as partes do todo e extrair sua essência, podemos afirmar, ainda que não categoricamente, que o estudante não foi bem sucedido na

argumentação porque, sendo a escrita um exercício de maior abstração, faltou-lhe imprimir ao texto qualificações lingüísticas que estivessem direcionadas para o outro. No discurso expositivo-argumentativo, particularmente, a linguagem precisa ser constituída de argumentos que tentem convencer o leitor. Desse modo, além das provas que o estudante precisa implementar no texto, aliada à prática restrita de linguagem dialógica em sala de aula, são fatores mais que suficientes para a ineficiência da produção enquanto ato interlocutivo. Geraldi (1995) diz que a linguagem não está dissociada das ações cotidianas. Diante disso, aprender uma língua significa participar de situações efetivas de comunicação que resultam daquelas ações. Mesmo tentando instaurar na classe uma atmosfera dialógica, uma situação concreta, fica mais evidente a necessidade de estas situações de interlocução serem mais freqüentes, a despeito de, caso contrário, ficar comprometida a escrita nesta perspectiva interacionista.

(TEXTO 07 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento: um bom começo

“O desarmamento seria uma grande e boa influência na diminuição da violência. O porte legal da arma traz uma certa segurança para o portador. Mas o que ele não sabe é que essa mesma arma poderá ser usada contra ele próprio e até sua família.

O uso da arma pode ser legal e ilegal, e no caso da ilegalidade é mais um problema para a economia e segurança do país, o que gera muito mais medo à população, que ao mesmo tempo quer se proteger, comprando mais armas, e assim continua o armamento. O governo precisa parar de se preocupar com as pequenas coisas e acabar com os vendedores e diminuir a produção. A lei proíbe o uso e porte ilegal da arma, mas alguns

“preferem” assim, porque não precisam passar por nenhum tipo complicação. Não pode ficar dessa forma, daqui uns dias não haverá lei, pois passam por cima dela e nada é feito.

Nossos filhos convivem, diariamente com o uso das armas, o que é um péssimo exemplo para eles futuramente, além de que essa arma usada pelos seus pais, podem ferir à eles e ser até fatal. As crianças são o futuro do país, precisam de bons exemplos e gestos concretos.

Pode ser que o desarmamento não será a melhor solução, mas ajudaria, pois as pessoas iriam se conscientizar de que essa mesma arma usada para ferir alguém, pode virar a arma que irá feri-lo depois. Portanto já seria um bom começo o desarmamento, as pessoas precisam valorizar mais os humanos”.

Para PÉCORA (1992: 88), a argumentação “é uma propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso”. Assim sendo, esta redação carece deste requisito básico, não só pela fragilidade dos argumentos, como também pela redundância deles. Tal fragilidade é evidente em *“a arma traz uma certa segurança para o portador, mas o que ele não sabe é que essa mesma arma poderá ser usada contra ele próprio e até sua família”*. Tal idéia, além de ser muito constante dentre as redações analisadas, beira ao senso comum, o que revela, sem sombra de dúvidas, ausência de postura reflexiva e a dificuldade de o estudante, através da linguagem escrita, imprimir qualificações que o tornem um sujeito, dono de seu próprio discurso. Pereira (1989) afirma que uma possível causa para a falta de um discurso próprio talvez seja a submissão do estudante à visão de mundo condicionada ao que a consciência e a razão dizem que devem ser. Por outro lado, falhas de argumentação são encontradas ao longo de toda a produção. Por ex. *“O governo precisa parar de se preocupar com as pequenas coisas...”* O que seriam essas pequenas coisas? Como não há nenhum referente para isso, fica-se sem saber; o mesmo ocorre em *“mas alguns preferem assim...”* A

que alguns refere-se a aluna? Tal deslize poder-se-ia também estar na seção de trechos pouco desenvolvidos, já que, provavelmente, as informações foram pensadas, mas não direcionadas para o outro. Temos, aqui, um evidente caso de linguagem em sua modalidade monológica. A presença do outro (professor/interlocutor/leitor), em condições concretas de interação, favoreceriam o desdobrar das perguntas feitas acima.

Num outro trecho, “*as crianças são o futuro do país, precisam de bons exemplos e gestos concretos*”, somente o estudante poderia nos dizer a que gestos e exemplos faz alusão, porque, além de essa informação fazer parte da lista de frases prontas (evidenciando novamente precariedade argumentativa e a ausência de um sujeito que institui-se na e pela linguagem), falta-nos esclarecimento a respeito do que pretende com a referida informação

Nota-se, nesta produção, uma preocupação com o código escrito, em outros termos, com a Gramática Normativa. A concepção de escrita subjacente à produção é a da linguagem como expressão do pensamento. Para o aluno, o adequado, em termos de produção de textos, é dominar o código e o interlocutor decodificá-lo. No todo, o texto, em sua superestrutura, é adequado, mas de uma fragilidade que chega a assustar. Afinal, estes estudantes já passaram, ao menos, 8 anos na escola.

A progressão, uma importante característica quando se planeja persuadir, está bastante prejudicada no texto. Todo o conteúdo significativo poderia ser resumido em dois parágrafos: “*a arma legal pode ser usada pelos bandidos para matar o próprio dono da arma e a idéia de a arma poder ser legal e ilegal*”. No mais, restam apenas idéias repetidas, truncadas e pressuposições indevidas. Pereira (1989) constatou que muitos truncamentos devem-se à falsa idéia de que os períodos precisam ser longos e complexos. O 2º parágrafo desta redação parece confirmar a hipótese do autor.

Sabemos que a construção de um texto pressupõe que suas partes, frases,

parágrafos sucedam, isto é, tragam novas informações. Entretanto, neste texto, o que temos é a circularidade; repetem-se as mesmas idéias mudando-se apenas as palavras.

Toda a frágil argumentação desenvolvida leva-nos a crer no posicionamento contrário da aluna com relação ao desarmamento. Na introdução, diz-se “o *desarmamento seria uma grande e boa influência...*” Boa como? Não existe em todo o texto nenhuma idéia que dê suporte a esse ponto de vista. Num nível local, revela contrariedade o termo *influência*. Pareceu-nos um vocábulo indevidamente empregado ou alguma palavra para evocar rebuscamento. Influência de quem? Para quê? Já a conclusão beira a uma completa falta de lógica. “*Argumenta-se em defesa do não desarmamento e chega-se à conclusão de que o desarmamento pode não ser a melhor solução, mas devia ser uma atitude a ser tomada*”. No 3º parágrafo, contradizendo agora o mundo a que o texto se refere, diz “*nossos filhos convivem, diariamente com o uso de armas...*” A que filhos o estudante alude? Novamente faltou a este trecho um esclarecimento que beneficiaria a produção. Ou seja, evidente dificuldade de projetar o texto para seu interlocutor.

Apesar de caóticas as idéias e das contradições encontradas, podemos afirmar que são relacionáveis com o tema. É possível encontrar no desenvolvimento da produção as causas e as conseqüências do desarmamento, mesmo que à custa de algum sacrifício. Como exemplo, a conseqüência: causar medo à população; a causa: portar armas ilegalmente causa problemas para a nossa segurança. Não obstante, ao escrever para o outro, é necessário esclarecer o que se pretende, sob pena de não ser bem compreendido.

Argumentar, para o presente trabalho, compreende um agir sobre o interlocutor a fim de obter a intenção desejada. Esta produção mostrou bastante dificuldade em realizar, por escrito, uma argumentação eficaz, talvez, a nosso ver, por serem raras as oportunidades de, na escola, se exercer a linguagem tal como ela ocorre: na interatividade. Podemos deduzir que a precariedade demonstrada pode estar associada a uma imagem

“distorcida” do que seja a escrita ou, por outro lado, pode decorrer da dificuldade de fazer significar por escrito. Afinal, a língua não está de um lado (intocada) e, de outro, o indivíduo. Ao contrário, é na interatividade da linguagem que o dizer ganha força.

(TEXTO 08 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento

“Há quem diga que o desarmamento é a solução, pois assim acabaríamos com a violência em nosso país. E há quem diga que não.

Vamos partir do segundo ponto de vista, o desarmamento é um caso que já tentamos resolver, fizemos varias campanhas isso e do que adiantou? De nada pois ele ainda está ai.

Então pensemos o seguinte para se acabar com o armamento devemos comessar tirando as armas dos bandidos e deixa-las apenas com a polícia pois assim garantiremos a nossa segurança. Errado de novo, vemos nos jornais que a polícia é o pior bandido, usa drogas, mata, rouba, ajuda os bandidos e é facilmente “comprada”.

O que podemos tirar de tudo isso? Que devemos acabar primeiro com o nosso sistema corrupto e injusto, depois com o armamento e não tentar encobrir erros do nosso governo colocando por exemplo o apagão...”

Para dissertar com eficácia, é necessário termos um conhecimento consistente a respeito do assunto sobre o qual vamos escrever e, diante disso, termos uma posição crítica, que fuja ao senso comum, caso contrário corremos o risco de não persuadir ninguém, fato comprovado nesta dissertação. Para conseguir esse objetivo, precisamos de

dados, informações, idéias, opiniões. Nesta produção, a mais curta do *corpus*, faltou tal eficácia. O texto apresenta uma informalidade assustadora da linguagem, registro inadequado a uma situação de escrita e argumentativa.

No 1º parágrafo do texto, ficam evidentes duas possibilidades de análise da questão tematizada. *“Há quem diga que o desarmamento é a solução... E há quem diga que não”*. O leitor fica à espera da progressão da idéia, o que não ocorre, deixando um vazio a ser preenchido; afinal, *“toda a argumentação”* vai se sustentar na tese do não-desarmamento. No 3º parágrafo, a discente aponta saídas para o desarmamento: *“tirar as armas dos ladrões e deixá-las com a polícia”*. Em seguida, contrariando todo o seu percurso argumentativo, afirma que a polícia é a maior corrupta e não aponta qualquer saída para o problema.

Na conclusão, aponta uma saída para a resolução da questão: *“devemos acabar primeiro com o nosso sistema corrupto e injusto...”* Qual sistema corrupto? Da polícia? Da política? Da saúde? Sobretudo fica um vazio, qual seria a saída? Qual atitude tomar? Menciona-se também o fato de o governo *“não tentar encobrir erros”*. Que erros? Provavelmente quis estabelecer uma relação com o apagão²⁶. Segundo a imprensa, o governo sabia da gravidade do problema e nada fez para antecipar soluções. Mesmo calculado esse sentido, não nos parece relacionável com o tema. Portanto, toda a argumentação revela noções confusas que são dificilmente entendidas pelo interlocutor.

Ainda que tenhamos apontado tantas falhas, o texto apresenta razoável retomada de idéias. O assunto é um só durante todo o texto, excetuada a conclusão alegada em favor do apagão. Razoável porque à medida que idéias e conceitos são retomados, deve-se fazer a progressão delas também. Como o texto é muito rápido, faltaram explicações razoáveis, das quais tratamos anteriormente. As explicações que faltaram garantiriam ao texto

26- O estudante, ao mencionar o apagão, refere-se ao fato de o governo instituir cotas-limite para o uso da energia elétrica. A falta de água nos reservatórios, como consequência da pouca chuva, fez o governo estabelecer as referidas cotas.

a necessária progressão das idéias, característica essencialmente dialógica.

Outra dificuldade do autor é o de assumir um ponto de vista. Afirma que não se deve fazer o desarmamento; curiosamente, na conclusão, aponta para o desarmamento como uma das saídas para a resolução da violência. Com isso, o texto fere uma característica essencial de quem escreve para ser entendido pelo outro, que é o da não-contradição. Fala-se x e nega-se esse x.

Outro defeito, agora de incongruência, é a falta de relação do final da conclusão “...colocando por exemplo o apagão...” Fica difícil imaginar o apagão servindo para algo numa produção que trate do desarme da população como medida para a contenção da violência.

O texto em análise não cumpre satisfatoriamente as categorias eleitas por nós como essenciais à interatividade lingüística. Apresenta péssima argumentação, demonstra dificuldade de fazer progredir as idéias, há contradição lógico-semântica. Desse modo, fica claro que a produção exhibe, no todo, fortes características monológicas. Demonstra séria dificuldade de transformar o pensamento interior em uma linguagem desdobrada sintaticamente para o seu interlocutor; provavelmente, não só por terem sido poucas as situações efetivas de uso da língua, mas também por serem poucas as oportunidades de escrita. Se a linguagem não se separa das ações cotidianas, então, aprender a escrever significa participar das mais variadas situações concretas de comunicação. Não podemos dizer que oralmente a discente não participe de situações concretas de linguagem; entretanto, ao produzir seu texto por escrito, tal deficiência foi notadamente explicitada.

(TEXTO 09 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

“Desarmar homens honestos para diminuir a criminalidade feitas com armas de fogo, um só exemplo parece suficiente para perceber como é vaga esta argumentação, como episódios envolvendo o uso inadequado de armas de fogo, ocorridos em décadas anteriores, têm obrigado países a reconhecer os direitos aos cidadãos de possuírem armas de fogo para defesa pessoal, como os Estados Unidos.

No Brasil, por exemplo, o governo não vêm demonstrando a mínima competência para controlar os bandos criminosos, de modo preocupante, seqüestram e matam pessoas, praticam contrabandos de todos os tipos, inclusive e de armas.

As motivações que levam o cidadão a possuir uma arma, são variadas e desde épocas imemoriais o homem se armando para defender sua família e os bens nas situações de perigo, como acontece hoje, diante da incompetência do Estado brasileiro que não nos protege.

Mas não são essas pessoas que cometem crimes.

Elas normalmente reagirão, em legítima defesa, às agressões.

Não cabe também aos burocratas de plantão deduzir que tais pessoas não tem competência para usar uma arma em defesa própria, num confronto com marginais.

Ter ou não uma ou mais armas, dentro das normas legais, é uma opção pessoal do cidadão que deve ser respeitada.

Se o desarmamento fosse legalizado, não iria diminuir o contrabando, o tráfico de drogas, os seqüestros e a violência, ao contrário, deverá estimular esses direitos. Os bandidos, terão certeza de que as pessoas de bem não poderão reagir, pois tiveram seus revólveres e pistolas, apreendidos pelo governo, enquanto eles continuarão com seus potentes fuzis e metralhadoras.

O direito à vida é sagrado. E não há direito à vida onde não existe direito à

legítima defesa.

E não há legítima defesa quando não se tem os meios proporcionais aos usados pelos bandidos que tiram a vida. Bandidos que andam armados com armas de fogo.

O que se quer então? Que os homens honestos se defendam com estilingues? Ou que morem trancafiados em castelos ou ilhas?

Defenderem teses que desarmando a população estaremos a são e salvo e nossas famílias protegidas.

A mim parece mais perda do uso da razão”.

Na produção, uma das mais extensas, toda a argumentatividade efetuada pela aluna vai sustentar a tese do não desarmamento. Alguns argumentos são bastante eficientes; outros, porém, carecem de índices de autoria e beiram “ao senso comum”. Dentre os primeiros, podemos destacar: “*se o desarmamento fosse legalizado, não iria diminuir o contrabando...*”. Merece também destaque uma idéia que até então não havia aparecido. “*O direito à vida é sagrado. E não há direito à vida onde não existe direito à legítima defesa.*” Quanto aos do segundo tipo, destacamos: “*no Brasil, por exemplo, o governo não vêem (sic) demonstrando a mínima competência para controlar os bandos criminosos...*” A idéia parece coletada daquelas donas de casa indignadas com a carestia dos produtos nos supermercados ou de cidadãos pouco afeitos à política. O critério utilizado para definir a eficácia ou não de um argumento é, sabemos, bastante subjetivo. Por conseqüência, um argumento que pode parecer-nos eficaz, pode, para outro, não o ser. Entretanto, levando-se em conta a temática discutida, a faixa etária dos pesquisados (1ª série do Ensino Médio) e as situações de interação estabelecidas, achamos haver subsídios suficientes para tal determinação.

Alguns vazios deixados no texto acabam prejudicando a argumentação. Por ex.: “*não cabe também aos burocratas de plantão deduzir que tais pessoas não tem*

competências...” Em outro trecho *“mas não essas pessoas que cometem crimes.”* A quem se refere a expressão burocratas de plantão? E quais são as pessoas que cometem crimes? A aluna parece ter as respostas para as perguntas, não obstante, esquece-se de mencioná-las e as deixa subentendidas. Ainda, como estratégia argumentativa eficiente, notamos a ironia presente no fim da redação. *“O que se quer então? Que os homens honestos se defendam com estilingues? Ou que morem trancados em castelos ou ilhas”?* Neste trecho, o estudante demonstra colocar-se como sujeito do que diz e projeta a leitura do interlocutor. Sobretudo, numa linguagem bastante clara e bem humorada, desvela toda a sua crueza diante dos problemas que enfrentamos no cotidiano.

Conquanto haja progressão no texto em análise, vale ressaltar a redundância da mesma idéia em dois parágrafos (2º e 3º). Trata-se do fato de o Estado não ser competente, justamente um argumento que nada persuade. De acordo com CHAROLLES (1997: 48), *“Para que um texto seja coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”*. A redação não apresenta, a nosso ver, nenhuma falha nesse quesito, visto que fatos e idéias são retomados. Apesar de demonstrar certa eficiência comunicativa, esta produção revela, ao contrário das demais, relativa dificuldade em arquitetar a estrutura da modalidade argumentativa, devido à excessiva fragmentação de seus parágrafos.

No quesito desdobramento da linguagem monológica em dialógica, o seguinte trecho parece ser bem representativo: *“para controlar os bandos criminosos, de modo preocupante, seqüestram e matam pessoas...”* No presente excerto, fica difícil acertar o referente de *“matam pessoas”*, que, obviamente, pode ser o governo ou os ladrões. Um pronome relativo ou uma pronominalização eficiente acabaria desfazendo o mal entendido e tornaria clara a idéia para o leitor.

Novamente temos outro texto que, apesar de atender quase todas as

categorias definidas por nós em 3.1, isto é, o cumprimento de determinadas qualificações que, segundo nosso ponto-de-vista, devem estar presentes quando se dialoga com o outro para que se estabeleça ou não a interatividade, evidencia, em seu bojo, uma argumentação prejudicada, seja por lacunas interpretativas, seja por falta de consistência. Conforme já dito, é facilitada a interação da linguagem pela oralidade. Já a escrita acarreta dificuldades maiores. Primeiro, por envolver uma operação de maior abstração e, portanto, ter as atividades mentais mais requisitadas. Segundo, a escrita é uma forma de ler o mundo e intervir na realidade. Logo, se o educando tem reduzidas as oportunidades de utilizar a modalidade escrita culta numa perspectiva dialógica, e, sobretudo, tem poucas chances de desenvolver a reflexão, a capacidade de raciocínio, de reflexão, de análise, muito provavelmente, e o *corpus* tem demonstrado isso, terá dificuldades acentuadas de, ao implementar um discurso intersubjetivo, ser proficiente no seu próprio idioma.

(TEXTO 10 – 01 – 1ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

O Incontestável mundo das armas

“O Brasil vive uma de suas piores fases que um país pode enfrentar, uma violência que atinge grande parte das massas populares urbanas que vivem em um caos urbano aonde a falência das megacidades, junto com um ritmo desenfreado de aumento populacional e a falta de empregos para esta população que vivendo em clima de tensão onde a liberdade dos indivíduos começa a se extinguir de nosso cotidiano urbano e a redução total de nós indivíduos em nossas casas começa a prevalecer e utilizada como forma de tentar se prevenir a nossa vida contra possíveis incidentes previsíveis decorrentes a qualquer megacidade Brasileira.

Este é o retrato do Brasil atual aonde os marginais controlam através da força das armas de fogo letais contra a vida de cidadãos honestos que são obrigados a viver sobre um clima de extrema tensão caótica que acaba por gerar através desta sinfonia desarmônica, aonde um simples objeto bélico é vendido ilegalmente para qualquer um, sem nenhum tipo de cuidado, quanto ao saber se o indivíduo interessado em usufruir da arma possui porte legal para andar armado com aquele simples objeto que pode se tornar uma arma fatal, a polícia poderia tentar ao menos equilibrar um pouco o lado da venda ilegal de armas, mas será que para toda a organização policial seria interessante acabar por exterminar o mercado negro das armas ilegais, vale pensar um pouco nisto.

O perigo das “armas de fogo”, principalmente é cada dia mais constante em nossas vidas, pois por medo, ou simplesmente como forma de defesa e prevenção, porque ao portarmos uma arma não sabemos do que tais objetos são capazes de fazer a nós, pois através de medo de um possível assalto é que as pessoas se envolvem a comprar as armas para não ter de enfrentar a pagar uma fortuna em armas legais, recorrem ao mercado ilegal, pois com arma se sentem protegidas e pensam portanto que nada de ruim irá acontecer, mas é aí que está o problema, pois quando menos se espera esta arma poderá ser usado contra você, o portador ilegal desta arma que em muitos casos se transforma na maior vítima, talvez pelo despreparo emocional que o indivíduo têm em relação a esta possível e imaginável situação e que ocorram um maior número de incidentes com armas de fogo, mas as estatísticas comprovam que a venda de armas de fogo no Brasil triplicou a cada ano, assim como o número de incidentes relacionados com estas armas de fogo, é um ciclo vicioso que parece não ter fim e onde a maioria da sociedade sonha um dia conhecer um novo Brasil desarmado, objetivo principal em espelhamos várias campanhas, desta carga negativa que é a violência que gera incondicionalmente morte, e por isso vejo que a única maneira em que veem se pensando em tentar ressaltar uma possível diminuição de acidentes ocasionados

pelas armas de fogo é tentar conscientizar a população em geral, a perceber ao menos qual é a verdadeira função de uma arma de fogo nas mãos de um cidadão comum durante um assalto, ou seja, ou ele mata ou possivelmente morre tragicamente e através de campanhas sobre o desarmamento não só de armas, mas sim de todo o medo, insegurança e tensão a que estamos subordinados a agirmos a partir do momento em que nos incluímos como as vítimas da pressão da violência.”

Das redações do *corpus* esta prima pela sua estranha peculiaridade. Trata-se de uma “pseudodissertação”, na medida em que o aluno agrega à modalidade expositivo-argumentativa uma “literariedade”, digamos, estranha. Estranha na medida em que o educando, devia, ao se apropriar da linguagem escrita, tentar instituir-se como sujeito e produzir um discurso autêntico, e, sobretudo, convencer o interlocutor/professor/leitor. Ademais, a excessiva adjetivação e a prolixidade do discurso “quase” tornam a produção um não-texto; sobretudo, a falta de pontuação prejudica a coesão e, por conseqüência, a coerência global do texto. A nosso ver, não houve, por parte do aluno, uma reflexão inicial antes de passar ao escrito. Na verdade, o que temos é uma associação um tanto aleatória de idéias que são lançadas no papel sem nenhum cuidado prévio.

Nota-se, apesar de toda a fragilidade do texto, uma certa congruência/relação das idéias com o tema central. Ainda assim, tal relação apresenta-se dificultada pela pouca explicitação dos nexos que fazem a progressão textual.

A argumentação desenvolvida vai tentar defender a idéia do não desarmamento; todavia, o excesso de palavras desnecessárias e a falta de pontuação fazem o texto, do ponto de vista do leitor, ser um *nonsense*. O 1º parágrafo corrobora tal afirmação. É quase impossível recobrar o conteúdo lógico-semântico.

Podemos concluir que nesta produção o estudante demonstrou dificuldade

acentuada em instituir uma prática intersubjetiva da linguagem escrita, a qual só ganharia efeito discursivo ao implementar ao longo do texto, a progressão e a repetição, o desenvolvimento da linguagem de forma desdobrada para o outro e argumentação que persuada.

3.3 Alguns procedimentos importantes no momento da correção interativa

Como na 1ª situação de escrita, analisaremos os dez textos produzidos pelos mesmos alunos da situação anterior. As redações foram dispostas na mesma sequência da seção 3.2 deste trabalho. Assim, para evitar a repetição, muitas vezes remeteremos o leitor à 1ª situação de escrita da redação, a fim de compararmos o progresso ou o retrocesso do processo de produção textual, mediante a instauração da correção interativa implementada.

Vale lembrar ainda que, antes de os estudantes iniciarem a reescrita, foram feitos comentários escritos na própria redação do aluno e comentários dialogados na sala de aula. Os comentários escritos serão transcritos antes de a análise iniciar-se, ao passo que os comentários dialogados foram, com todos os alunos o mesmo: (a necessidade, em uma situação interacionista de escrita, de fazer o texto progredir e haver repetições ao longo dele, de não contradizer-se, de haver congruência entre os parágrafos, de uma argumentação eficiente tendo em vista o professor/interlocutor/leitor e de desdobrar, para o outro, a linguagem monológica em dialógica). Em virtude disso, não vimos necessidade de repeti-los a cada vez que a análise é realizada.

3.3.1 As redações após correção interativa

(TEXTO 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmar, dar liberdade aos ladrões

“O governo junto à polícia vêm tentando combater o índice de violência que nas últimas décadas é motivo de preocupação da sociedade. Para isso, muitos acreditam que o desarmamento é a melhor solução, mas não é.

O desarmamento é uma utopia que muitos alimentam. Na realidade a principal personagem a ser desarmado, o ladrão, com certeza, não será, este lutará com todas as forças para continuar com seu instrumento de trabalho em mãos.

O que acontece no Brasil, e em muitos outros lugares, é que primeiro se desarma o cidadão, aquele que utiliza da arma como segurança da família ou de si próprio, e depois que é retirada a arma do ladrão, isso quando as autoridades conseguem. Essa atitude só servirá para dar tranqüilidade na hora do assalto para o ladrão.

Atualmente os ladrões estão cada vez mais ousados por que sabem que a polícia está despreparada, que a justiça do Brasil é lenta (e a população é desconscientizada e acomodada). Quantas pessoas ainda se preocupam em registrar ocorrência, depois de sofrerem algum furto? São poucas as pessoas que se preocupam em registrar a agressão, devido ao seguinte pensamento: “Já fui roubado mesmo, registrar o furto não trará meus bens de volta!” E é pensando assim, que os crimes aumentam, e os criminosos se fortalecem, e a população gradativamente fica desprotegida.

A lei nº 9437 referente ao uso de armas, mal é executada, assim como diversas outras leis, tem pouca eficácia seus artigos mais parecem uma leitura de divertimento do que conjuntos de uma lei. No artigo 18 onde se diz: “É vedado ao menor de 21 (vinte e um) anos adquirir armas de fogo”. Será que este artigo está se fazendo presente?

A fiscalização, um dos maiores meios para que o índice de violência se amenise, é ausente. A população, ao invés de cruzar os braços diante dos problemas deveria ser a maior aliada das autoridades para ajudar na diminuição da violência, registrando o furto. E tentando fazer fazer presente as leis.

Estas leis, que estão mal elaboradas junto a polícia que mal sabe se defender, o governo que pouco se preocupa em prender esses marginais, os sistemas carcerários que estão superlotados, por tudo isso, não há mais onde por tantos homens de mal, a solução? Aprvisionar os homens de BEM!

No pós-texto da 1ª situação de escrita do estudante, anotamos os seguintes comentários: *“Armas, como esporte? Como é isso? Esta quem? Problema de coesão”*. (Aqui, referindo-nos à falta de adequada referência do pronome *esta* no 4º parágrafo do texto). *“Eu sou o você”*? (Referindo-se ao pronome de tratamento *você*, utilizado no texto para dirigir-se ao interlocutor). *“Você tem alguma solução para apontar”*? (Aludindo à possibilidade de haver, por parte do aluno, alguma saída para a resolução do problema do desarmamento). *“O que você pretende aqui”*? (Em se tratando da necessidade de o estudante expandir, de forma desdobrada a idéia da ausência de fiscalização no penúltimo parágrafo). Oralmente, conforme posto anteriormente, reiteramos as categorias de análise que, a nosso ver, são imprescindíveis para o estabelecimento da dialogia.

Para efeito de maior comprovação dos resultados da 1ª versão do texto, remetemos o leitor à página 78 da parte 3. A argumentação, na 2ª versão do texto, continua eficiente. Não se nota a presença de contradições, a redação é congruente, isto é, seus parágrafos estão interligados entre si com a macroestrutura, há progressão e, simultaneamente, a repetição das idéias.

Apontamos, na 1ª ocasião de escrita, alguns trechos que necessitavam de

desdobramento. Eles foram prontamente atendidos. Por exemplo, no 3º parágrafo, questionamos assim o estudante: *“Armas como esporte? Como é isso?”* Tal interferência ficou assim evidenciada: *“..., é que primeiro se desarma o cidadão, aquele que utiliza a arma como segurança da família e de si próprio...”*. O problema apontado, no 4º parágrafo, com relação ao pronome *esta* teve a seguinte solução: *“Atualmente os ladrões estão cada vez mais ousados, por que sabem que a polícia ...”* A marca interlocutiva indevida *você*, na 2ª versão, ficou adequadamente elíptica no texto.

Apenas um questionamento feito não foi prontamente atendido na 2ª versão, ocasião de escrita. Ao inquirirmos o estudante sobre o que pretendia dizer acerca da ausência de fiscalização, este respondeu-nos: *“A fiscalização, um dos maiores meios para que o índice de violência se amenise, é ausente”* Ou seja, o estudante mantém este traço de monologia e, na seqüência, tenta justificar a referida ausência com idéias secundárias, como exemplo, dizendo que a população deveria ser a maior aliada das autoridades.

Por conseguinte, a metodologia aplicada, correção interativa, facilitou ao estudante implementar qualificações dialógicas e qualificar-se como sujeito do que diz. É evidente que a redação já demonstrava, na 1ª situação, fortes características dialógicas, as quais, a nosso ver, foram fortalecidas pela correção interativa.

(TEXTO 02 – 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

O dilema

“O desarmamento é eficaz desde que seja feito da maneira correta. Ou seja não adianta desarmarmos o povo somente, pois os bandidos irão aproveitar e nós cidadãos ficaríamos indefesos. Agora se o desarmamento for bem planejado, podemos conseguir tirar

as armas dos bandidos e da população, como foi feito no Japão onde o índice de criminalidade é quase zero.

Em meio à onda de vandalismo, o cidadão, comum enfrenta o dilema: “Devo ter arma ou não? – subtítulo de uma reportagem da veja – sem arma não corremos o risco de um bandido ao nos assaltar usar a nossa arma para nos matar, ou então de alguns de nossos conhecidos, principalmente crianças, pegarem a arma para brincar e acabar se machucando, podendo até se matar ou matar outra pessoa. Como tendo uma arma, podemos até salvar nossas próprias vidas, como foi o caso do bancário Rui Alves F. Júnior que anda com 2 armas – “Nem tive tempo de pensar. O primeiro bandido atirou em mim e graças a Deus, errou. Era eu ou eles. Reagi, disparei também. A minha arma intimidou-os”.

A posse da arma, faz com que a violência aumente, é muito mais fácil que uma pessoa que vive no meio de arma se torne um bandido do que qualquer outra.

“Cadastrar as armas de fogo produzidas, importadas e vendidas no país”. Está na lei mas, ninguém a cumpri, também e R\$ 650 reais para legalizar, um arma, é esse a maior dificuldade de se tentar, um desarmamento, mas as pessoas insistem em comprar armas ilegais, também a justiça quer o que, o custos a enorme quantidade de burocracias encontrada na hora de compra de armas e, pela grande facilidade de comprar armas ilegalmente, e você acha que o bandido vai ficar perdendo tempo com tudo isso. Também é proibido que menores de 21 comprem armas, mas qualquer um compra arma ilegalmente.

“É vedada a fabricação, a venda a comercialização e a importação de brinquedos, réplicas e similares de armas de fogo, que com estas se possam confundir”. Mas é fácil encontrarmos armas de brinquedos parecidas com as reais em qualquer loja de brinquedos. A ilegalidade é real e presente no nosso cotidiano, a lei não é cumprida e raramente será algum dia.

O Brasil ocupa, dentre 50 países pesquisados pelas Nações Unidas, o

segundo lugar no tocante quadro de morte provocada por armas de fogo. Já não está na hora de nos unirmos pra mudarmos esse quadro”?

Como os comentários por escrito foram muitos²⁷, escrevemo-los numa folha extra à redação do estudante os seguintes comentários: “Em L1 você escreve *eficas*. A grande maioria de nossa palavras terminam assim. Mas esta é uma exceção. Rever. Em L3 *indise*, talvez pouco freqüente para você precisa de um ajuste. Gostaria que revisse *bandidismo/asalta/grasas/legalisari/leglamente/justisa*. Em algumas faltam acentos e, em outras, a escolha do grafema não é adequado. Seu texto é bom. Mas o leitor ficaria esperando uma resposta. Quem é Rui Alves Júnior? No antepenúltimo parágrafo, você utiliza uma linguagem coloquial, aquela própria do cotidiano. Não me parece ser o registro mais adequado para um texto dissertativo, não é? Dê um ~~bm~~ de mais formalidade a ele. Quanto aos argumentos, você se apropriou de boas idéias veiculadas na nossa situação de interação. Valeu!”

Conforme posto anteriormente, oralmente, com o estudante, falamos acerca da necessidade de rever as categorias de análise que seriam utilizadas na análise do *corpus*: argumentação, progressão e repetição, congruência, não-contradição, desdobramento de trechos pouco claros.

Consoante análise da 1ª situação de escrita, as maiores dificuldades enfrentadas por este estudante, naquela ocasião, relacionavam-se à argumentação não-eficiente e à falta de desdobramento de alguns trechos. O texto, nos demais itens de análise, era satisfatório, ou seja, havia progressão e repetição, congruência e não existiam trechos contraditórios entre frases e entre parágrafos. Na 2ª escrita, tais qualidades são mantidas.

Com relação aos desvios de norma culta supracitados, com exceção de

27- Sabemos que nos interessa, primordialmente, avaliar as categorias de análise propostas nas duas situações de escrita. Na segunda situação, especificamente, através de uma metodologia de reescrita interativa, importa-nos avaliar traços dialógicos. Ainda assim, tecemos comentários microestruturais por entender que eles prejudicam a coesão do texto e, conseqüentemente, podem afetar a interação com o interlocutor.

bandidismo, que foi substituído por *vandalismo*, todos os demais foram, acertadamente, alterados de acordo com a ortografia vigente. Entretanto, cumpre ressaltar que vários outros desvios, que não haviam aparecido na versão 1ª do texto, apareceram na 2ª. *Rui Alves Júnior é bancário* (informação ausente na 1ª situação). A linguagem informal mantém-se e a argumentação, ainda que o estudante tenha “apropriado-se” dos argumentos da situação interlocutiva instaurada no debate, permanecem inalterados. Isto é, nossos comentários dialogados não surtiram efeito (exceção feita ao desdobramento comentado no parágrafo seguinte).

A nosso ver, o aluno fez apenas uma “higienização” dos desvios microestruturais da produção, não levando em consideração os outros comandos de revisão. GÓES (1993:102), ao tratar do processo de revisão de textos de alunos, afirma que “a tendência que aparece é a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície, que não afetam o significado dos enunciados...”. Nosso estudante, corroborando a tese da autora, limita-se a rever palavras isoladas e correções ortográficas apontadas. É bem verdade que no bilhete apontamos vários desvios da norma, porém comentamos acerca de várias outras questões não atendidas.

Chamamos a atenção para a necessidade de desdobrar o 1º período do 4º parágrafo. (Remetemos o leitor, neste momento, à página 84 da presente parte, a fim de averiguar a análise). Esta solicitação foi plenamente atendida e, na 2ª situação de escrita, assim se pronuncia o aluno: *“Cadastrar as armas de fogo produzidas, importadas e vendidas no país”*. *“Está na lei mas ninguém a cumpri...”* A forma encontrada para efetuar o desdobramento foi a divisão do período único da 1ª redação em dois na 2ª escrita do texto. Isso, garantiu-lhe maior clareza.

Para nós, é através da interação que o sujeito se constrói e, em vista disso, também o sentido. Todo discurso é elaborado em função do outro. É o outro que cerceia a

produção do “eu”. Ainda que algumas categorias tenham sido satisfatoriamente atendidas pelo estudante, a redação demonstra vários indícios de linguagem monológica. Não há, no texto, argumentatividade que objetive convencer o professor/interlocutor/leitor. É no texto expositivo-argumentativo que provas, exemplos, argumentos precisam cumprir uma finalidade intersubjetiva, isto é, devem persuadir. Nosso ponto-de-vista é confirmado pela correção interativa, uma vez que tampouco as estratégias de interlocução utilizadas na correção interativa foram suficientes para o estudante qualificar-se como sujeito do que diz.

Chama-nos atenção o fato de o estudante, na ocasião do questionário aplicado²⁸, dizer que nas aulas normais não havia interação e que à tarde *“todos os temas são discutidos. A tarde há, de manhã não há espaço para interação. De manhã deve ser por pura falta de tempo e também pois muitos alunos não estão interessados em discutir temas”*. É possível inferir, então, que as poucas situações interativas implementadas podem ter prejudicado a eficiência lingüística do educando.

(TEXTO 03 – 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Sem solução aparente

“Em meio ao aumento descontrolado da violência e banditismo, podem surgir questionamentos dos tipos: “Devo portar uma arma?” Uma arma me conservará vivo?, para estas perguntas encontramos pessoas que acabam por possuir uma arma e outros eu não. Governantes já propuseram o desarmamento em massa da população, mas nenhuma

28- O questionário aplicado, em anexo, teve a função de averiguar se os estudantes investigados já tinham sido submetidos a uma sistemática interativa de correção e, por outro lado, se em sua vida escolar (Ensino Fundamental), nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente nas aulas de produção de textos, havia espaço para o diálogo, para a discussão de temas. Enfim, estávamos investigando, em suma, a concepção de linguagem subjacente ao trabalho do professor. Como possuísse um jargão da pedagogia (linguagem específica), as questões foram explicadas pelo professor pesquisador aos alunos investigados.

providência foi tomada até o momento.

Os bandidos, na sua grande maioria, são covardes e “espertos”. Entre uma vítima armada e outra desarmada, ele opta pela última, porque será muito mais fácil inibir alguém que tem menos “poder” que ele (o poder é representado pela arma possuída). Como conta Avelino Gomes da Silva, 29 anos, condenado a cinco anos e meio por roubo, autor de vários assaltos, diz o criminoso: “Falando como ladrão, é melhor assaltar um sem arma”. E reconhece que quando o assaltado está armado amedronta: “Se o sujeito na casa percebe a aproximação e dá um tiro para o alto, vou correr”, diz Avelino, entrevistado pela equipe da revista Veja, no ano de 2001.

Uma pessoa que possui arma é mais confiante em si mesma e menos amedrontada. Esta pessoa se prepara psicologicamente e tecnicamente pode ter bons resultados diante a um assalto. Com acompanhamento inicial de um psicólogo, treinamento com profissionais, como policiais, professores de clubes de tiros, a pessoa terá segurança na hora que necessitar colocar em prática ou usar seu instrumento.

Há pessoas que acreditam que desarmando a população, o problema da criminalidade diminuirá. Mas será que os bandidos darão para o Estado seu “instrumento” de trabalho? Pessoas honestas, que trabalham, têm famílias, ficariam a mercê de sua própria sorte caso o desarmamento ocorresse, porque ladrões possuem armamento com tecnologia de ponta, que nem os policiais têm. Desta forma contradizendo o proposto com o desarmamento, que é a melhoria da segurança.

Para que houvesse o desarmamento, muito teria que ser mudado: a corrupção entre militares, lojas ilegais, que não iriam parar de comercializar armas caso este programa seja concretizado. Há necessidade de melhoria e mudança em pontos que possam prejudicar a população, como os citados acima.”

Um exercício dialógico da linguagem, sobretudo por meio dos bilhetes “interativos”, requer capacidade de o docente interagir, seja por escrito, seja oralmente com o aluno. Isso nem sempre significa, todavia, que todos os problemas textuais sejam resolvidos. Em contrapartida, não raro, a depender da maturidade lingüística do estudante e da clareza das intervenções no texto, podem-se efetuar mudanças além das apontadas pelo professor.

No pós-texto do estudante, autor do último texto, questionamos, por escrito, os seguintes deslizos: “ Sua expressão *Muitas pessoas* é indeterminada. Procure especificá-la”. Com relação ainda ao 1º parágrafo, disse-lhe: “*Quais seriam as decisões corretas*”? Mais adiante, referindo-nos ao penúltimo parágrafo: “*Por que ousadia da população*”? “*Acho*²⁹ *que precisará melhorar seus argumentos, a fim de convencer seu interlocutor*”.

Já oralmente, disse-lhe que “ajustasse” o texto ao interlocutor (no caso, o professor) a quem tentaria persuadir; para tanto, reforçamos a idéia de uma argumentatividade eficiente. Comentamos trechos que contradiziam a relação do mundo em que estamos inseridos, ou seja, o texto não pode se esquecer do contexto ao qual se refere. Pedi-lhe que tentasse desdobrar certos trechos que poderiam causar dificuldade de interpretação ao leitor. Por exemplo, no penúltimo parágrafo, ao afirmar que “enquanto houver corrupção, o problema não se solucionará”. “*Por que corrupção? De quem? Qual problema não vai ser solucionado*”?

Na reescrita, chamada neste trabalho de reescrita interativa, houve ajustes significativos do item argumentatividade. Dito de outro modo, os argumentos originais tornaram-se ainda mais eficientes. (Para efeito de comparação entre esta versão e a 1ª remetemos o leitor à página 86. Na tese, afirma-se que estamos expostos à violência. Na argumentação, que consubstanciou mais o texto dissertativo-argumentativo, afirma-se que os

29- Ainda que o trabalho esteja todo escrito na 1ª pessoa do plural, ao dizer *acho*, na 1ª pessoa do singular, instituímo-nos como interlocutor do texto do estudante. Afinal, ficaria estranho a ele, no bilhete interativo, escrever ou dizer nós, referindo-se a uma única pessoa.

bandidos são covardes porque escolhem as vítimas que não portam armas. Para tanto, usou um depoimento de Avelino Gomes da Silva com o objetivo de dar valor de verdade à idéia. Seu 2º argumento refere-se à possibilidade de o usuário, ao portar armas, e estando preparado psicológica e emocionalmente, livrar-se de um eventual assalto. O 3º sustenta que bandidos em potencial não devolveriam suas armas (caso houvesse o desarmamento) e a população ficaria mais fragilizada.

A conclusão conduz o leitor a algumas propostas de solução para a resolução do problema: Não deveria haver a corrupção, as lojas que vendem armas continuariam a fazê-lo. A finalização, a nosso ver, foi o ponto mais problemático do texto, porquanto não aponta soluções efetivas para a resolução e, sobretudo, deixa idéias truncadas, a serem posteriormente desdobradas para o interlocutor. Aliás, na 1ª situação de escrita, alertamos a aluna para a necessidade de tornar mais sintaticamente organizadas as idéias. Cumpre ressaltar, entretanto, que neste item (desdobramento) a redação melhorou significativamente. Tal problema havia ocorrido em vários pontos da produção, conforme análise da ocasião da 1ª situação interlocutiva, e após a correção interativa, localizamos a necessidade de desdobramento apenas na conclusão.

Deficiências de contradição encontradas na 1ª versão foram sanadas, a não ser num único parágrafo da 2ª versão (conclusão) “...lojas ilegais, que não iriam parar de comercializar armas caso este...” A idéia faz pressupor que devemos fechar as lojas de armas, não é? Surpreendentemente, traz implícita a idéia, na conclusão, de que, havendo o desarmamento, lojas não fechariam ou continuariam comercializando armas ilegais. A nós, pareceu-nos contradição. Deveriam ser ou não fechadas as lojas para conter o envolvimento ilegal de policiais? O leitor fica à espera de tal resposta, mas ela não vem.

Chamamos de congruência textual, conforme posto anteriormente, à harmonia lógica que deve existir entre um parágrafo e outro, objetivando a macroestrutura

textual.. Nesta 2ª versão do texto, estes estão correlacionados harmonicamente com o fito de persuadir o interlocutor: não deve haver desarmamento. É bom lembrar que, já na versão anterior do texto, as idéias progrediam e tal característica foi mantida na versão em análise. No item repetição, a redação é bastante eficaz, já que a idéia de não desarmamento perpassa ao longo de todo o desenvolvimento.

(TEXTO 04 – 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

“O questionamento que cresce”

“A violência não pára de crescer e com ela a pergunta: O que fazer?”

Das poucas idéias que surgem, uma delas é o desarmamento; essa seria uma ótima idéia, mas será que o desarmamento seria o ponto principal para o início da “não-violência”?

No Brasil há milhares de adolescentes e crianças que já colocaram a mão em um arma e muitas dessas até atiraram. O maior índice de assaltos é praticado por adolescentes, que muitas vezes, por não terem alto controle, acabam atirando e matando as pessoas. O artigo número 18, da lei 9437, deixa bem claro a proibição do menor de 21 anos adquirir arma de fogo, mas ... “pelo visto”, essa lei não é muito praticada, principalmente pelos comerciantes que as vendem para qualquer pessoa³⁰ e pelos menores de rua que na maioria dos casos assaltam, roubam e matam. Mas o problema não está restrito somente aos menores, os adultos também estão portando armas e o que é pior ilegalmente também.

É difícil dizer qual seria a melhor maneira de acabar com a violência. O desarmamento é uma ótima idéia mas antes teríamos que “arrancar o mal pela raiz”

30- Grifos do estudante

O que adianta campanhas de desarmamentos se a cada dia entra no país milhares de armas contrabandeadas? O que adianta se no Brasil a impunidade está a favor do porte de armas?

O artigo, de número 10, esclarece que a pessoa que possuir, portar, fabricar, vender, adquirir – arma de fogo sem registro, ou seja, ilegalmente é detida, a pena é de 1 a 2 anos mais uma multa a ser paga, porém a fiscalização é quase inexistente ocorrendo assim o porte ilegal de armas, o que conseqüentemente interferirá na lei de artigo número 18 citado a cima.

Os poderosos que “regem” as leis do nosso país, não vêem, ou pelo menos fingem que não vêem o tráfico de armas e assim não punem os culpados. Não é de se duvidar que até policiais fazem parte dessas quadrilhas de ilegalidades.

É por isso que deve-se fazer uma “faxina”: Punir corretamente os traficantes e demais pessoas que vendem as armas ilegalmente e também punir e retirar o poder das pessoas que não cumprem com os seus deveres, no caso: os policiais e até juízes, e aí sim fazer campanhas de desarmamento para tentar melhorar a nossas vidas”.

No pós-texto da 1ª versão do texto, acrescentamos os seguintes comentários, por escrito: “Você restringe o problema das armas aos menores. Acho que precisa rever isso. A que outros motivos você se refere? (Referindo-nos a uma lacuna deixada no início do 5º parágrafo). “Seria esse o motivo maior para o assassinato”? (Referindo-nos à necessidade de desdobrar a idéia de os adolescentes matarem por não terem autocontrole). “Não consegui entender sua intenção ao dizer da corrupção. Dá para clarear isso? Você fala em conscientização, será que resolve? Pense nisso! Oralmente, como nos textos anteriores, reiteramos a possibilidade de melhoria das categorias de análise.

Consoante análise da 1ª versão, o texto apresentava-se congruente, havia

progressão entre os parágrafos e a necessária repetição que dá suporte à redação. Tais itens foram mantidos na 2ª versão.

Com relação à argumentação, houve avanços significativos. Por exemplo, foi apontada ao estudante a fragilidade dos argumentos quando restringiu o problema aos menores de idade, e ele assim responde, depois da intervenção interativa: *“Mas o problema não está restrito somente aos menores, os adultos também estão portando armas e o que é pior ilegalmente também”*. Evidente que não há, neste acréscimo, como resposta à nossa intervenção, nenhum requinte argumentativo. Por outro lado, contudo, demonstra o aluno atenção às interferências no seu texto. À nossa solicitação de explicitação da corrupção, diz: *“O que adiantam campanhas de desarmamento se a cada dia entra no país milhares de armas contrabandeadas? O que adianta se no Brasil a impunidade está a favor do porte de armas”*? Neste período fica claro para o leitor/interlocutor o real propósito da corrupção da versão anterior. Na verdade, a corruptibilidade está no fato de, no país, entrarem muitas armas de forma ilegal e os contraventores não serem punidos. A solicitação para não utilizar a conscientização, como fecho para o texto argumentativo, também foi satisfatoriamente atendida. *“...e aí sim fazer campanhas de desarmamentos para tentar melhorar as nossas vidas”*. Conclui de forma a poder perceber, no seu discurso, a instauração do sujeito. Isto é, nota-se, claramente, a posição do produtor, já que, ao terminar com o chavão “conscientização”, o estudante reduzia o seu lugar de produtor no texto, e, sobretudo, demonstrava dificuldade de elaborar um texto, estrategicamente, intersubjetivo.

Por outro lado, o estudante não atendeu às solicitações de desdobramento da linguagem. Na interação por escrito perguntamos se a possibilidade de os adolescentes cometerem assassinatos era devida à falta de “autocontrole”. A 2ª versão do texto não atendeu ao pedido de desdobramento e manteve a mesma idéia da 1ª versão. Entretanto, outros traços de linguagem monológica foram transformados em dialógicas. *“Por esses e outros motivos o*

desarmamento imediato não seria muito eficaz” (1ª situação de escrita). “*O que adianta campanhas de desarmamentos se a cada dia entra no país milhares...*” (2ª situação). De forma clara, o estudante procura explicitar ao leitor quais eram esses e outros motivos.

Com relação à não-contradição, fator que determina não podermos negar e afirmar, ao mesmo tempo, as mesmas informações, o aluno, após a correção interativa, promoveu os ajustes anunciados na 1ª versão, quais sejam: “*não somente adolescentes portam armas*” (fato comentado anteriormente, ao tratarmos da argumentação) e “*o que adianta começar uma campanha de desarmamento enquanto existir corrupção nas leis, que não cumpridas*”. Na 2ª versão, o ajuste ficou assim: “*O que adianta campanhas de desarmamentos se a cada dia entra no país milhares...*” A questão da corrupção foi deixada de lado pelo estudante e a idéia ganhou coerência.

Podemos afirmar, com absoluta certeza, que o proceder de forma interativa com o estudante (correção interativa) resultou numa redação com argumentos mais eficientes, com idéias desdobradas para o leitor e sem contradições que afetem a coerência do texto. O diálogo entre nós, seja por escrito, seja oralmente, reforçou a dimensão dialógica da linguagem e foi, ademais, altamente produtivo entre os sujeitos daquele ato de comunicação implementado.

(TEXTO 05– 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento

“Não se deve criar o desarmamento no Brasil, coisa que está longe de chegar a um fim, pois isso ainda gera muita discussão.

O Desarmamento não seria capaz de diminuir a violência, pois quem gera a

violência são os ladrões, assaltantes e etc e as armas usadas por eles são todas adquiridas por contrabando e o governo deveria se preocupar primeiro com isso, em acabar com o contrabando, coisa que é praticamente impossível.

O cidadão ficaria totalmente desprotegido, não teria como reagir e também pesquisas comprovam que os ladrões de uma forma geral sentem medo de assaltar quando vê que a vítima está armada; a população que for adquirir uma arma de qualquer porte deveria fazer uma preparação de como utiliza-la em um assalto ou em qualquer outra ocasião.

Imagine em uma tarde de domingo você assistindo televisão e um assaltante invade sua casa, leva sua esposa e seus filhos e você vê aquilo sem fazer nada, pois não tem como e nem com quem ajudar.

O Desarmamento é totalmente ineficaz, pois tornaria a população mais “inútil” do que já é. O que deve ser feito é um curso preparatório para quem for adquirir uma arma de fogo e o governo juntamente com a polícia federal tomar as medidas providências com o contrabando de arma.”

Com relação ao texto 5, na 2ª versão da escrita, não houve comentários por escrito, apenas dialogados. Acharmos, na ocasião, que os escritos seriam muitos e, demasiadamente longos e, talvez, fosse mais proveitoso fazê-los oralmente.

Entretanto, ao receber a 2ª escrita, um fato assustou-nos. A versão atual era idêntica à 1ª, exceção feita ao último parágrafo do texto, no qual houve alguns acréscimos (“O que deve ser feito é um curso preparatório para quem for adquirir uma arma de fogo e o governo juntamente com a polícia federal tomar as devidas providências com o contrabando de arma”).

Por isso, a análise feita na situação anterior de escrita, qual seja, a indicação de uma argumentatividade ruim, além da necessidade de recodificar alguns trechos para o

leitor, não foi levada em conta. Convém chamar a atenção para o fato de, na 1ª escrita da redação, o texto apresentar uma linguagem inadequada a este contexto de escrita: texto expositivo-argumentativo. Assim, no penúltimo parágrafo do texto afirmava-se: *“Imagine você em uma tarde de domingo assistindo o programa do Gugu e um assaltante entra em sua casa e amarra você e sua mulher e leva seus filhos e você vendo aquilo sem poder fazer nada, sem sequer poder reagir e depois ficaria o resto da vida lamentado pela perda e seus filhos”*. Na 2ª versão temos: *“Imagine em uma tarde de domingo você assistindo televisão e um assaltante invade sua casa, leva sua esposa e seus filhos e você vê aquilo sem fazer nada, pois não tem como e nem como ajudar”*. Este “ajuste” deve-se ao fato de, na situação interativa de correção, termos chamado a atenção para a necessidade de argumentar eficazmente, se se objetiva convencer o interlocutor. Entretanto, o que houve foi apenas um ajuste da linguagem tornando-a mais formal que a da 1ª versão. Por outro lado, o argumento é o mesmo.

Fica difícil inferir as causas de a correção interativa não ter produzido efeito. Teriam sido muitos os comentários na ocasião de interação? Ou o estudante esqueceu-se deles no ínterim da nossa conversa e o dia efetivo da reescrita? Ainda que isso possa ter ocorrido, acreditamos não serem os motivos reais. Afinal, todos os alunos foram submetidos a vários comentários e o espaço entre a data da correção e o dia da reescrita foi, para todos, o mesmo. Pode ter ficado a idéia, ao estudante, de a reescrita ser uma forma de “passar o texto a limpo” ou “melhorar a letra” ou coisas do gênero.

Por outro lado, nada disso pode ter acontecido; na verdade, o aluno pode ter sérias dificuldades de reconhecer que, para um texto ganhar sentido, é preciso que ele implemente qualificações intersubjetivas.

Sendo assim, a hipótese mais provável seria a de o aluno não ter compreendido a escrita com o professor/interlocutor/leitor como um diálogo. Sabemos que a escola falseia as condições de escrita. Assim, estando o educando submetido há vários anos a

uma prática falsificada do ato de escrever, fica realmente difícil transpor tal barreira e instaurar uma escrita dialógica.

Outra hipótese para o não-atendimento das intervenções propostas pode estar na ausência de um amadurecimento para o processo de produção de textos ou pode estar relacionado à natural dificuldade que demonstram, às vezes, em localizar seus próprios erros. Em várias situações empíricas constatamos que os discentes encontram maior facilidade em localizar defeitos nos textos dos outros do que nos seus próprios.

(TEXTO 06– 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento, para quê?

“O desarmamento é uma atitude inútil do país, pois não faria diferença no cotidiano brasileiro. Em todo o Estado aumentaria o comércio ilegal de diversas armas, pois seria proibida a comercialização. E também só seria ser tirado às armas da população pobre, sendo que todos sabem que o maior comércio de armas é feito por aqueles que trabalham na polícia.

Acontecendo o desarmamento, haveria um livre acesso para os ladrões, contrabandistas, estelionatários triplicarem seus furtos e suas chacinas. Pois esses trambiqueiros não obedeceriam as regras, assim ficando armados e muito mais poderosos.

Uma pesquisa mostra que apenas 1,3% da população brasileira possui arma legalmente credenciadas. Isso indica que nada adiantaria, pois só esse pequeno grupo de honestos trabalhadores contribuiriam com o governo, obedecendo. Essa pequena porcentagem é insignificante comparado com o resto, portanto as pessoas leais só ficariam mais desprotegidas.

Ocorrendo o desarmamento dos civis, a polícia aproveitaria a ocasião para se impor diante da população, pois só a polícia usaria armas. A polícia brasileira é muito mal qualificada, assim, iria aumentar a taxa de crimes policiais pois não sabem agir sem usar a força. Por isso, além dos civis terem medo de ladrões e assassinos, também teriam da polícia.

Tendo essas argumentações, pode-se notar claramente que só pioraria o estado das cidades brasileiras. É muito melhor não acontecer o desarmamento, e deixar como está. Isto é, sem criar problemas que geram mais problemas”.

No pós-texto do aluno fizemos os seguintes apontamentos: “Os grifos revelam descuidos com a norma culta. Rever e corrigir”. “Pareceu-me incoerente tal argumento”. (Ao nos referir ao 4º parágrafo do texto). “Como e para que desarmar quem nos protege? Seu texto, apesar de bom, reiterou a argumentação. Ao reescrever, procure variar”. Oralmente, fizemos os mesmos comentários feitos aos demais alunos investigados.

Sintetizando a conclusão da análise da 1ª versão temos: Argumentação frágil, não há linguagem a ser desdobrada, o texto é congruente, houve progressão e repetição, há trechos que se contradizem. Com relação às qualidades apontadas na 1ª situação de escrita, estas foram mantidas na 2ª situação.

Com relação à argumentação, o texto melhorou significativamente: Por exemplo, na tese, assim o estudante pronunciava-se “*não ocorrendo esse pensamento aumentaria bem mais o comércio ilegal de diversas armas dentro de todos os vinte seis Estados*”. Na 2ª redação: “*Em todo o Estado aumentaria o comércio ilegal, de diversas armas, pois seria proibida a comercialização. E também só seria tirado as armas da população pobre, sendo que todos sabem que o maior comércio de armas é feito por aqueles que trabalham na polícia*”. É clara a mudança de uma para a outra situação de escrita. Por

certo, a argumentação está mais consistente na versão atual do texto. Isto se deve, muito provavelmente, ao fato de termos solicitado, oralmente e por escrito, que se fizessem mudanças significativas na argumentação.

Na 1ª versão, questionamos o estudante se não seria incoerente desarmar os policiais, já que são eles os responsáveis pela segurança da população. Assim, reescreveu o aluno: *“Ocorrendo o desarmamento dos civis, a polícia aproveitaria a ocasião para se impor diante da população, pois só a polícia usaria armas.”* Novamente, o estudante atendendo ao nosso pedido, tornou a redação mais dialógica, com maior poder de convencimento.

Por outro lado, no penúltimo parágrafo, ao acrescentar um argumento que não havia aparecido na 1ª versão, o estudante revela-se contraditório. *“Com o desarmamento várias indústrias bélicas fechariam, e muitas iriam falir. Isso prejudicaria os trabalhadores dessas fábricas, pois seriam demitidos. E com isso aumentaria o índice de desempregados no Brasil”* Tendo em vista que a tese do estudante é que não se deve desarmar, fica, evidentemente, estranho o argumento anterior. Ao apontar uma consequência negativa, a demissão de muitos trabalhadores e o fechamento de muitas indústrias, não ficam claros ao leitor os reais propósitos. No entanto, no todo, o resultado é uma outra redação que se apresenta, discursivamente, muito superior à 1ª versão, não só pelos ajustes de norma apontados no comentário escrito, mas também pelas qualificações inseridas na versão atual.

A concepção interacionista da linguagem, a nosso ver, faz-se necessária, na medida em que pressupõe um sujeito ativo, que participa de uma atividade lingüística mais dialógica. Conforme capítulo teórico deste trabalho, o dialogismo é condição necessária para o sujeito constituir-se. Assim, ao implementar na redação um discurso mais intersubjetivo, na medida que é mais persuasivo, constitui-se o estudante num sujeito do seu próprio dizer. A intervenção metodológica interacionista, via correção interativa, foi imprescindível para sua autonomia como sujeito do que diz. A esse respeito assim se pronuncia RUIZ (2001:230), “o

professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita”.

(TEXTO 07– 01 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento: um começo, uma solução

“O desarmamento é uma forte influência para a diminuição da violência. É preferível para uma pessoa que arma lhe trará segurança, do que ser conseqüente e preservar a sua vida e de sua família.

O uso de uma arma apresenta de duas formas: legal e ilegal.No caso da ilegalidade surge um aparente problema para a economia,afetada pelas compras indiretas e sem cobranças de taxas.Por ser de fácil acesso, há um grande crescente número de portadores da população.

Diminuir a produção seria uma medida prática a ser tomada pelo governo.Com a produção baixa, reduziriam as compras,possibilitando um maior controle sobre as vendas, conseqüentemente um menor número de portadores. Outra medida simples, seria o aumento de taxas cobradas do porte de uma arma.

A convivência diárias das crianças e adolescentes com a arma se torna um agravante para a violência,tanto nas ruas como dentro de casa. No caso do uso doméstico, lhes têm um contato mais direto e ficam a dos perigos que a arma apresenta. Portanto uma arma dentro de casa, os pais medir conseqüências, colocam um risco de vida de seus filhos e a sua própria.

A falta de conscientização das pessoas em péssimo uso das e da própria

arma.o desarmamento seria uma forma de controle e diminuição da violência,o índice de crianças e adolescente sendo vítimas desse problema que cerca o mundo.”

Por escrito, no fim da redação do estudante, anotamos os seguintes recados: *“Reveja o 1º parágrafo. Lá você fala que seria bom desarmar mas ao mesmo tempo admite o porte de arma. Não seria estranho?”* Referindo-se à questão econômica trazido pelo estudante: *“Como seria a economia afetada?”* No 2º parágrafo, ao dizer *“O governo precisa parar de se preocupar com as pequenas coisas...”*, perguntamos-lhe: *“Quais?”* No mesmo parágrafo, ao utilizar o indefinido *“alguns”*, avisamos: *“Quem? Seja mais direta aqui”*.

Ainda aludindo ao mesmo parágrafo: *“Está meio vago o argumento e faltou pontuar melhor”*. *“Leia mais textos sobre o assunto antes de reescrever, ok.”* O estudante, no fim do 3º parágrafo, diz *“As crianças são o futuro do país, precisam de bons exemplos e gestos concretos.”* Dirigimos-lhe o seguinte comentário: *“Esta frase é sua?”*. Com relação à interação oral, repetimos os mesmos avisos reiterados aos estudantes anteriores: melhorar a argumentação, verificar se o texto progride e, ao mesmo tempo, repete-se; verificar se há inter-relação entre os parágrafos; se as idéias estão desdobradas para o interlocutor e se não há presença indevida de contradições.

Apesar de nem todas as intervenções terem sido plenamente atendidas, podemos constatar que o resultado, no geral, é uma redação bem mais consistente na argumentação. Com relação ao problema econômico apontado, diz o estudante *“no caso da ilegalidade surge um aparente problema para a economia, afetadas pelas compras indiretas e sem cobranças de taxas.”* Do ponto-de-vista do leitor, fica evidente a relação de causa/consequência pretendida na 1ª versão, mas tornada clara apenas na 2ª escrita do texto.

Com relação à argumentação vaga do 2º parágrafo e à conseqüente necessidade de ser mais direta e determinar noções que, na produção, estavam

indeterminadas, diz o estudante: *“Diminuir a produção seria uma medida prática a ser tomada pelo governo. Com a produção baixa, reduziriam as compras, possibilitando um maior controle sobre as vendas, conseqüentemente, um menor número de portadores. Outra medida simples seria o aumento nas taxas cobradas no porte de uma arma”*. Percebe-se, claramente, o salto qualitativo da argumentação da 2ª escrita e uma maior facilidade de o estudante mostrar-se como sujeito do seu discurso e, desta sorte, agir intersubjetivamente.

Na correção interativa, o professor/leitor/interlocutor age como um co-adjuvante no processo de fazer significar o texto. São diversas as formas encontradas pelos estudantes ao reescrever seus textos: acrescentando informações, deslocando termos, substituindo, etc. Outras vezes, porém, o problema é solucionado pela supressão, como ocorre em: *“As crianças são o futuro do país, precisam de bons exemplo...”*. Questionado sobre a fragilidade do senso-comum instaurado pelo período aludido, o aluno assim reescreve: *“Portando uma arma dentro de casa, os pais sem medir conseqüências, colocam em risco a vida de seus filhos e a sua própria”*.

Apesar de haver uma melhoria qualitativa do texto, alguns problemas ainda persistem. No 1º parágrafo desta 2ª situação de escrita encontramos: *“É preferível para uma pessoa acreditar que a arma lhe trará segurança, do que ser conseqüente e preservar a sua vida e de sua família”*. Ao reescrever, o estudante, neste momento do texto, demonstra traços de linguagem dobrada, monológica. A interpretação de tal período fica sacrificada, uma vez que o leitor não tem clareza da ação pretendida pelo autor. Observamos que, neste ponto do texto da versão anterior, a redação encontrava-se mais clara e desdobrada sintaticamente para o outro. *“O porte legal da arma traz uma certa segurança para o portador. Mas o que ele não sabe é que esta mesma arma poderá ser usada contra ele próprio e até sua família”*.

No item congruência, fica evidente a ruptura semântica entre o 3º e o 4º parágrafos. Ainda que ambos tratem do desarmamento, fazem-no estranhamente. O 4º trata da

proximidade que, na sociedade de hoje, existe entre adolescentes e armas. O 3º trata das implicações econômicas do comércio ilegal. Isto é, segundo o estudante, a produção bélica deveria diminuir, porque assim as compras seriam diminuídas e facilitaria o controle sobre o porte das armas. Para finalizar, é importante ressaltar a opinião mais definida na 2ª versão de escrita: deve haver o desarmamento. Na 1ª situação de escrita, no 1º parágrafo, falava-se sobre a possibilidade de o desarmamento ser uma forte influência na diminuição da violência. A conclusão, porém, apontava para outra direção: o desarmamento não ser a melhor saída, mas teria que ser uma atitude tomada pelas autoridades. Ainda que tese e conclusão guardem uma estreita relação entre si, a versão atual da redação, certamente, é mais persuasiva.

Essa troca entre professor/leitor/interlocutor e alunos na correção interativa, a nosso ver, é uma manifestação autêntica da dialogia. A reescrita marca o diálogo, extremamente benéfico, entre os sujeitos da comunicação estabelecida que tomam o dizer do aluno como objeto de análise. Ainda que nesta redação o estudante não tenha feito todos os ajustes que, segundo nosso entendimento, seriam necessários a uma prática dialógica, convictamente podemos afirmar que a interação, no momento de rever a escrita, foi fator imprescindível para melhor qualidade do texto.

(TEXTO 08– 02 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento

“O desarmamento é um caso que estamos tentando resolver fazendo campanhas, mas do que adianta isso? De nada pois ele continua presente.

Então pensemos o seguinte, para se acabar com o armamento devemos fazer uma lei, só que já existe uma lei. A lei 9437 que proíbe o porte de armas sem

autorização. Mas em lojas que se vendem armas não se exige essa autorização. É vendido facilmente armas roubadas por bandidos, ou por policiais que generalizando podem ser considerados os verdadeiros bandidos.

Devemos então proibir a venda de armas, ou seja, as únicas pessoas que poderiam ter acesso as armas seriam os policiais, assim garantiríamos a nossa segurança. Errado, vemos nos jornais que a polícia é o pior bandido (como já foi citado acima), afinal usam e vendem drogas, matam, roubão, ajudão os bandidos. E a polícia também é facilmente “comprada”, ou os bandidos se infiltram a ela.

O que podemos tirar de tudo isso? Que devemos acabar primeiro com o nosso sistema corrupto e injusto - o que seria um processo muito lento e difícil, já que não conseguimos, ou raramente conseguimos distinguir o justo do injusto -, depois com o armamento e não tentar encobrir erros do nosso governo cobrando por exemplo o apagão..”.

No fim da redação dialogamos com o estudante, assim: *“Em todo polêmico³¹, há sempre opiniões conflitantes. Qual o 2º ponto de vista? (Estávamos referindo-nos ao 1º parágrafo, no qual há duas possibilidades de análise da questão e o desenvolvimento aponta apenas uma). Seu texto, apesar de curto, é bom. Precisa apenas argumentar mais, a fim de poder convencer melhor seu leitor.”* Oralmente, nossas interferências foram idênticas às propostas aos estudantes anteriores.

A redação apontava, na 1ª versão, duas formas de analisar a questão do desarmamento e, no decorrer dele, desenvolveu apenas uma. Em vista disso, reestruturou a tese de forma mais satisfatória: *“O desarmamento é um caso que estamos tentando resolver, fazendo campanhas, mas do que adianta isso? De nada pois ele continua presente”.* Ou seja, na 2ª versão, o parágrafo fica, para o interlocutor/professor/leitor, mais claro e não instaura

31- Nas situações de correção interativa escrita, dialogamos com os estudantes, chamando-os pelos respectivos nomes. Para manter a identidade dos participantes, preferimos, todavia, omiti-los.

implicações não desenvolvidas no texto.

Solicitamos que o texto, para ser mais convincente, precisava argumentar com mais eficácia. Desta sorte, o 2º parágrafo da nova versão mostra-se como alternativa de resolução do pedido (Remetemos o leitor à página anterior, com o intuito de verificar o argumento a que aludimos). No 3º parágrafo do novo texto, mesmo guardando o mesmo conteúdo semântico da versão anterior, é notório o novo arranjo sintático das palavras nos períodos, desdobrando, conseqüentemente, suas idéias para o leitor.

Por outro lado, na conclusão, os comentários apontados não surtiram o mesmo efeito dos parágrafos anteriores. Constata o estudante que é necessário acabar com o sistema corrupto e injusto e que o governo não deve tentar encobrir seus erros. Na ocasião da reescrita, comentamos com o estudante a necessidade de desdobrar a idéia de sistema corrupto e injusto para o leitor. Não obstante, tal advertência não provocou no autor o efeito desejado.

Na 1ª versão, a progressão ficou debilitada pela forte ausência de, à medida que a redação avança, fazer crescer os tópicos e comentários. Na 2ª, tal item foi melhor atendido. A produção é composta de 4 parágrafos e, em cada um deles, uma nova idéia foi introduzida, por exemplo, no 1º: Não adianta desarmar; no 2º: refere-se à lei 9437; no 3º: A pseudosseguença oferecida pelos policiais e no 4º, finalmente, refere-se àquele sistema corrupto e injusto de que tratamos anteriormente.

Entretanto, o estudante mantém um caso de incongruência, ao mencionar novamente a questão do apagão da 1ª situação de escrita. Neste momento, tentando explicar os possíveis erros do governo e o seu não comprometimento com eles, faz uma analogia ao fato de ser possível até desarmar a população, mas não arcar, posteriormente, com o ônus de suas atitudes.

Ainda que o texto apresente alguns indícios de linguagem monológica, principalmente na conclusão, a 2ª versão traz, certamente, argumentos mais convincentes (da

perspectiva do leitor), renova-se a cada parágrafo, não se contradiz, há repetições que vão garantindo a mesma unidade temática. Mesmo resultando num texto qualitativamente melhor, o estudante demonstra evidências das dificuldades de ajustar a redação para o outro, de imprimir uma perspectiva intersubjetiva à produção

(TEXTO 09– 02 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

Desarmamento

“Desarmar homens honestos para diminuir a criminalidade feitas com armas de fogo, é fácil entender como é vaga esta argumentação, que têm obrigado países a reconhecer os direitos aos cidadãos de possuírem armas de fogo para defesa pessoal.

No Brasil, por exemplo, o governo não vem demonstrando a mínima competência para controlar os bandos criminosos, que seqüestram, matam pessoas, praticam contrabandos de todos os tipos, inclusive o de armas.

As motivações que levam o cidadão a possuir uma arma são variadas.

Desde épocas imemoriais o homem vem se armando para defender sua família e os bens nas situações de perigo, como acontece hoje, diante da incompetência do estado brasileiro que não nos protege. Mas não são essas pessoas que cometem crimes, e sim os delinqüentes, que perturbam a vida de cidadãos honestos, ou seja, os bandidos.

Elas normalmente reagirão, em legítima defesa, às agressões.

Não cabe também aos burocratas de plantão deduzir que tais pessoas não tem competência para usar uma arma em defesa própria, num confronto com marginais. Ter ou não uma arma, dentro das norrmas legais, é uma opção pessoal do cidadão que deve ser respeitada.

Se o desarmamento fosse legalizado, não iria diminuir o contrabando, o tráfico de drogas, os seqüestros e a violência, ao contrário, deverá estimular esses delitos. Os bandidos, terão certeza de que as pessoas de bem não poderão reagir, pois tiveram seus revólveres e pistolas, apreendidos pelo governo, enquanto eles continuarão com seus potentes fuzis e metralhadoras.

O direito à vida é sagrado. E não há direito à vida, onde não existe direito à legítima defesa. E não há legítima defesa quando não se tem os meios proporcionais aos usados pelos bandidos que tiram a vida.

O que se que então? Que os homens honestos se defendam com estilingues? Ou que morem trancados em castelos ou ilhas?

Defenderem teses que desarmando a população estaremos sã e salvo e nossas famílias protegidas.

A mim parece mais perda do uso da razão”.

No pós-texto desta redação, acrescentamos os seguintes comentários: “*Quem mata, rouba? O governo? Ou os bandidos*”? (Fazendo referência ao 2º parágrafo da 1ª versão). “*Faltou alguma coisa aqui*”. (Alusão à necessidade de desdobrar alguns trechos do 3º parágrafo). “*É a mesma idéia, então coloque no mesmo parágrafo*” (Referência feita ao 4º parágrafo. Achamos que ficaria mais adequado juntá-lo ao 3º, já que ambos tratam do mesmo assunto) “*Seu texto está excelente. Boa argumentação e dose de humor. Procure apenas realizar os ajustes indicados no verso. Adair.*” Na situação dialogada de correção, reiteramos ao estudante, tal como para os anteriores, os itens que seriam observados nas redações de todos os pesquisados.

Na ocasião da análise da 1ª situação de escrita, apontamos que o texto apresentava-se congruente, não havia indícios de contrariedade, havia repetição que

demonstrava unidade temática. Tais qualidades foram mantidas pelo estudante na 2ª versão.

A progressão ficou prejudicada apenas num momento do texto, qual seja, entre o 2º e 3º parágrafos (O governo é incompetente ao lidar com a questão da segurança). Na 2ª versão da redação, ainda que o estudante não tenha atendido aos apelos do interlocutor/professor/leitor, a circularidade mantida não chegou a afetar substancialmente a redação, já que a estratégia utilizada pelo estudante foi a de distanciá-la na versão atual. A reiteração passa despercebida a um leitor menos atento.

A nossa intervenção teve o intuito de melhorar a clareza do 3º parágrafo, e esta melhora foi, claramente, obtida. Vejamos: na 1ª redação. “...e desde épocas imemoriais o homem se armando para defender sua família e os bens nas situações de perigo, como acontece hoje, diante da incompetência do Estado brasileiro que não nos protege”. Já na 2ª escrita, temos: “Desde época imemoriais o homem vem se armando para defender sua família e os bens nas situações de perigo, como acontece hoje, diante da incompetência do Estado brasileiro que não nos protege”. Apesar de nenhuma sofisticação sintática, a versão 2ª da produção é, sem sombra de dúvidas, mais clara para o leitor.

Na situação interativa de correção, fizemos comentários acerca da estrutura fragmentada de seus parágrafos. Com relação ao 3º parágrafo, dissemos se tratar do mesmo assunto do anterior e, portanto, deviam estar juntos. O estudante ignorou completamente nosso comentário e o manteve tal qual na versão original. Por outro lado, une, na 2ª versão, os parágrafos 5º e 6º, demonstrando, assim, relativa dificuldade de montar seu discurso tal como pede a superestrutura de um texto expositivo-argumentativo.

Com relação à argumentação, ainda que haja deficiências pontuais de argumentação e, apesar de termos chamado a atenção para tais desajustes, o estudante preferiu não alterar seu discurso e o manteve tal qual o texto original. Parece ter o aluno a segurança de que seu texto pode convencer o interlocutor, a despeito de certas incongruências apontadas

na correção interativa.

Apesar de permanecerem os argumentos deficientes e a redundância entre dois parágrafos, podemos afirmar que a correção interativa cumpriu seu objetivo: Manter o canal interativo aberto. O professor/interlocutor/leitor, nesta modalidade de correção, pressupõe a figura do outro em seu discurso e procura trazê-lo para dentro do texto. Isso não significa, evidentemente, que o estudante deva, às cegas, obedecer a todos e quaisquer comentários. Afinal, ao tomar atitudes provavelmente conscientes de fazer ou não certos ajustes, está se instituindo, a nosso ver, como sujeito do que diz e da forma que diz o que diz.

(TEXTO 10– 02 – 2ª SITUAÇÃO DE ESCRITA)

A ameaça armada

“O Brasil enfrenta atualmente não só problemas relacionados a saúde pública,mas a segurança brasileiras feitas pelos policiais esta em crise, o que provoca na população o medo,enfrentar os marginais sem defesa então este procuram nas armas o auxílio contra essa situação e uma proteção superficial.

As armas de fogo não são o melhor auxílio para a defesa pessoal, pois muitas vezes a vítima leva a pior é morta pelos marginais que sem limites buscam além do dinheiro, o prazer de matar, alguém que não fez nada, só quis se defender contra o medo que tais delinqüentes impõem.

Estatísticas revelam o número de armas difundidas no Brasil é enorme, a mercado de negro por traz de tudo que revende as armas que são compradas, como indicam as pesquisas,mas o índice de provocados por tais objetos também é para se ter uma idéia de perigo provocado pelas armas de fogo principalmente por pessoas que sabem utilizar este

objeto de defesa.

O desarmamento seria fundamental para ajudar a diminuir a violência armada, e com isso quem sabe o número de pessoas que viessem a ser vítima desse assassinos, iria diminuir afinal, sem estes marginais não teriam coragem de enfrentar os policiais com tanta audácia num confronto armado.

A luta contra armas de fogo parece ser difícil, mas impossível não é, pois quando se quer algo deve-se ir em frente e brigar de todas as formas para vencer os marginais e sobrepor, enfim um pouco de paz neste país tão a, esse é o nono papel como cidadãos que lutam para vencer o medo e a opressão imposta pelo caráter de certos indivíduos de péssima índole, é preciso saber que com coragem poderemos melhorar o mundo em que vivemos. Mas antes disso muita luta teremos que enfrentar para vencer essa guerra contra as armas”.

No pós-texto do estudante, assim intercedemos: “*Seu texto precisa de uns ajustes. Procure ser mais conciso e pontuá-lo melhor. Vamos conversar sobre o texto, ok!*” Como os ajustes a serem feitos eram muitos, resolvemos intervir mais de forma dialogada. Então, expusemos-lhe a necessidade de efetuar a progressão e a repetição, não se contradizer, argumentar de forma intersubjetiva, desenvolver os trechos que apresentavam linguagem monológica e, por fim, de estarem os parágrafos congruentes entre si.

Resulta desses comentários supracitados uma produção, absolutamente, mais eficaz. Por exemplo, o 1º parágrafo, claramente, afirma que “*o sistema de segurança pública está em crise*”. No 2º, “*as armas de fogo não a melhor forma de defesa pessoal*”; no 3º, “*o número de armas ilegais, no Brasil, é enorme*”; no 4º, “*o desarmamento seria fundamental para melhorar a segurança*”; no 5º, “*a luta contra as armas não vai ser fácil, por isso, como cidadãos temos de nos empenhar*”. Depreende-se do exposto acima que, na 2ª

versão, a redação progride e, ao mesmo, repete-se. Isto é, conforme mostrado acima, a cada parágrafo uma nova contribuição semântica é veiculada e, ao mesmo tempo, a unidade temática mantém-se. CHAROLLES (1997:74) assim se pronuncia a respeito da congruência: “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Por conseguinte, a redação em questão, evidencia-se congruente, afinal, como diz o autor, seus fatos e dados estão interligados coerentemente.

Não percebemos nenhum indício de contradição na redação. É evidente que a relação entre o 2º e 4º parágrafos podia estar mais evidente. No 2º, fala-se acerca do fato de algumas pessoas usarem a arma, mas como uma forma de defesa pessoal. No 4º, que o desarmamento deve ser implementado. Pretendeu o estudante estabelecer a seguinte correlação: Os cidadãos só, circunstancialmente, usam armas de fogo como forma de proteção e, se o aparelho estatal de segurança fosse eficiente, provavelmente, não haveria a necessidade de fazê-lo.

A argumentação, se comparada à 1ª redação, está, evidentemente, mais satisfatória. Afinal, naquela na 1ª versão do texto, ficou difícil até de depreender as idéias-chave do processo argumentativo efetuado pelo estudante, em virtude do excessivo “palavreado” desnecessário.

Por outro lado, notamos diversos trechos em que é necessário expandir, dialogicamente, o registro utilizado de forma monológica. Por exemplo, “...a vítima leva a pior é morta pelos marginais que sem limites buscam além de dinheiro, o prazer de matar, alguém que não fez nada,...” Faltou clareza ao trecho e apenas um desdobramento sintático tornaria clara a idéia para o professor/interlocutor/leitor. Tal fragmento evidencia a fragilidade do estudante de, em alguns momentos do texto, implementar no discurso escrito e dissertativo estratégias adequadas de interlocução.

Ora, como afirmado no capítulo teórico, que o discurso deve ser elaborado em função do outro, porque é o outro (interlocutor/leitor/professor) fator condicionante do discurso do “eu”, podemos concluir que a estratégia interlocutiva instaurada, no momento da correção interativa, foi imprescindível para o salto qualitativo desta redação. É bem verdade que a argumentação do estudante e a linguagem dobrada de alguns trechos evidenciam ainda certos traços de linguagem truncada. Mas cremos que uma prática dialógica de escrita, de forma mais sistemática, trará mais benefícios aos estudantes. Estamos convencidos disso! Apesar de algumas recorrências, como a do poder da intervenção dialógica escrita, as análises apresentam-se satisfatórias, adequadas e convincentes.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa hipótese de trabalho, qual seja, uma melhor eficiência na escrita de textos dissertativos, quando adota-se, no seu ensino formal, uma perspectiva interacionista de linguagem, foi confirmada. Das 10 redações analisadas na 2ª versão de escrita, após a intervenção de uma metodologia de reescrita intitulada interativa, apenas 2 (duas) não se detiveram aos aspectos mencionados nos pós-textos e nas situações dialogadas de intervenção no texto dos estudantes (redações 2 e 5). Nelas houve apenas ajustes de norma e os estudantes desconsideraram os aspectos dialógicos analisados.

Dos 6 itens analisados no *corpus*, quais sejam: argumentatividade; desdobramento da linguagem monológica em dialógica; progressão e repetição das idéias; congruência e não-contradição, os dois primeiros foram os que trouxeram maior grau de dificuldade aos estudantes.

Depreende-se disso que, possivelmente, as aulas teóricas ministradas aos estudantes sobre fatores de coerência em textos dissertativos, na ocasião em que eles se dispuseram a participar da nossa pesquisa, foram fundamentais para a produção de seus textos. Das 10 redações analisadas, notamos que 8 delas eram congruentes na 1ª situação de escrita e tal benefício foi mantido na 2ª versão de escrita. As mais deficientes neste quesito (nº 8 e 10), na 2ª situação de escrita, melhoraram qualitativamente.

Com relação ao item progressão, os textos de número 7, 8, 9 e 10 apresentaram-se os mais deficientes. O texto 8, conforme análise, carecia de suficiência de dados e nele havia vários vazios semânticos. O texto 10, na 1ª versão de escrita, em virtude da literariedade, em contexto não autorizado, estava bastante deficiente. Entretanto, na 2ª versão, os textos 7 e 8 progrediram e, a cada parágrafo, novas informações beneficiaram-lhe,

o mesmo aconteceu com o texto 10. Tal fato, entretanto, não ocorreu com a redação de número 9. A qualidade deste texto, todavia, não parece ter ficado comprometida com o desvio, uma vez que ele ocorreu muito pontualmente na redação.

O item do *corpus* intitulado repetição, que verifica a permanência temática durante a redação, foi o que os estudantes mais facilmente dominaram. Em ambas as situações de escrita, temos idéias recorrentes; existindo assim, a retomada de conceitos e idéias aludindo ao desarmamento.

Quanto ao item não-contradição, que avalia a presença de contradições entre frases ou entre parágrafos, 4 textos foram tidos como contraditórios na 1ª situação de escrita: 3, 4, 6 e 8. Todos eles, em maior ou menor grau, na 2ª escrita do texto, melhoram significativamente, conforme análise do capítulo 3.

Conforme posto anteriormente, problemas de argumentação e a presença de traços monológicos foram os mais encontrados na 1ª versão dos textos. Com relação aos primeiros, apesar de toda a dificuldade de os estudantes agirem intersubjetivamente quando argumentam, podemos afirmar que, novamente, demonstraram um salto qualitativo muito superior na 2ª escrita, comparada à 1ª. Apenas os textos de nº 2 e nº 5 permaneceram com os mesmos argumentos da 1ª versão, sem ajustes substanciais, a não ser, consoante afirmado anteriormente, ajustes de norma culta. Vale lembrar que a redação de nº 9 também não foi alterada em sua essência, já que dispunha em sua 1ª situação de escrita, de bons argumentos.

Quanto aos problemas do segundo tipo, desdobramento da linguagem, exceção feita à redação nº 5, que não realizou o referido ajuste, em todas as outras, em maior ou menor grau, houve o desdobrar da linguagem truncada, amórfica em unidades sintáticas mais desenvolvidas para o interlocutor. Podemos afirmar que os textos dos alunos 2 e 5 não “progrediram”, mesmo submetido à correção interativa, por lhes faltar amadurecimento para, primeiro na posição de leitor de seu próprio texto, analisar, seja oralmente, seja por escrito, os

comentários que lhes foram feitos. Por outro lado, como reescritor do próprio texto, teve dificuldade de instaurar qualificações interativas. É bem provável que uma única situação de reescrita não tenha sido suficiente e fosse necessário voltar ao trabalho de escrita até obter uma produção de qualidade.

Pécora (1992), ao tratar da constituição do sujeito através da linguagem, diz ser imprescindível, para tornar-se sujeito, a produção de um ato único de linguagem. Assim, conquanto não possamos afirmar categoricamente que nossos educandos tornaram-se sujeitos do seu próprio dizer, na acepção do autor, podemos constatar que, a maioria das produções analisadas na 2ª versão, veicularam uma argumentação mais satisfatória, do ponto de vista do interlocutor/professor/leitor. Podemos depreender também que não se torna sujeito do seu próprio ato de linguagem com a instauração, em sala de aula, de poucas atividades dialógicas e restritas a um curto espaço de tempo (o tempo de duração da pesquisa: três meses). Não se quebra, repentinamente, uma prática pedagógica consolidada há tempo e que vê a linguagem das pessoas tão somente como expressão do pensamento ou apenas como meio objetivo para comunicação.

Estamos convencidos de que, para mudar o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, é imprescindível ver a linguagem não apenas como uma forma de veicular um pensamento, nem tampouco, ao utilizar-se do código, transmitir informações a outros; mas sobretudo, encarar esta mesma linguagem como forma de interação comunicativa em que os usuários possam evidenciar qualificações lingüísticas para obter o efeito pretendido. Nosso *corpus* deixou marcas claras das qualificações deixadas pelos estudantes nas redações antes e após a reescrita. Se pairavam dúvidas quanto ao processo dialógico da linguagem implementado na 1ª escrita da redação, na 2ª versão, por outro lado, estes resultados são evidentes.

Para que haja um processo dialógico de escrita, é necessário fazer uma

leitura do contexto em que nos inserimos. É preciso vê-la como atividade reflexiva em que o sujeito, ao se apropriar da linguagem, imprimir determinadas qualificações que, na nossa perspectiva, devem estar direcionadas para o outro. Ao configurar-nos como o outro para os estudantes, através da correção interativa, travou-se um diálogo muito produtivo entre nós. Possivelmente, a partir deste momento, passaram a ver o ato de escrita, como essencialmente dialógico; afinal, neste tipo de correção, a presença do outro é fundamental, já que é o outro que determina o discurso do “eu”.

Outra conclusão a que chegamos, antecipada na seção 2.4.2, é que a correção interativa favorece a correção de aspectos macroestruturais. Em todas as produções analisadas, com exceção do texto nº 2, em que apontamos, essencialmente, aspectos microestruturais, nas demais, a intervenção restringiu-se a aspectos globais do texto, mais especificamente, à progressão, repetição, não-contradição, desdobramento de linguagem, argumentação e congruência. Nosso objetivo, ao instituir a correção interativa, era aumentar a competência comunicativa dos estudantes e, felizmente, tivemos uma melhoria significativa destes aspectos na 2ª escrita da redação.³² Afinal, para que serve a correção de textos se não para interagir com o dizer dos estudantes tentando melhorá-lo?

Mais uma vez queremos enfatizar que, apenas uma mudança de concepção de linguagem do professor pode alterar suas práticas pedagógicas. Uma forma interacionista de correção, como a interativa, requer do professor um trabalho de análise do conteúdo das produções e não apenas da forma escrita dos estudantes. Uma metodologia centralizada na forma do dizer, adapta-se mais a uma concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Achamos que, ao interagir com o

32- Claro deve estar para o leitor que este trabalho procurou investigar os benefícios ou não, da concepção interacionista da linguagem na produção de textos dissertativos escritos e, como corolário, da opção metodológica de correção interativa do diálogo produtivo que se pode travar entre professores e alunos. Esta modalidade de correção beneficiou o ajuste da macroestrutura textual. Isso não quer dizer, em absoluto, que as demais formas de correção (indicativa, resolutiva, classificatória) não possam trazer bons resultados às redações. Apenas elas não foram o escopo desta pesquisa.

estudante, atuando como uma espécie de co-autor, no dizer de Ruiz (2001), a sua escrita pode ser alterada para melhor.

Trabalhar interativamente a língua pressupõe um estudante ativo e participativo das atividades lingüísticas implementadas e não, evidentemente, um aluno-papagaio que tenha decorado todas as subclassificações das orações subordinadas e, ao mesmo tempo, não sabe empregá-las na sua vida prática. Acharmos que devolver a palavra ao educando pode resgatar a auto-estima dos nossos estudantes quando os coloca como indivíduos mais participativos e não da forma como temos ouvido ultimamente: alunos que são, em sua grande maioria, avessos às situações de escrita e, não raro, indisciplinados. Dos 10 alunos que fizeram parte da pesquisa, 9 apontaram no questionário que nas aulas de redação efetuadas à tarde há espaço para o diálogo, para o debate. Apenas 1 (um) disse não haver tempo para as discussões, porque o tempo da aula é curto. Aqui, salvo engano, o estudante faz referência às aulas de outrora ou, muito provavelmente, às aulas matutinas. A respeito desta interação através do debate, assim se pronuncia o estudante nº 8 *‘Há espaço para a discussão e para o debate, o que faz nós formarmos uma opinião e conhecer motivos de opiniões opostas às nossas’*. Por isso, não cremos na possibilidade de que, implementadas atividades dialógicas, os estudantes passem a reproduzir argumentos e não mais regras de gramática. Mesmo que eventualmente ocorra tal reprodução, terá tido a oportunidade de usar a língua como ela , de fato ocorre, ou seja, no seio da sociedade.

Por conseguinte, constatamos que o processo de reescrita (alunos entre si e alunos e professor/interlocutor/leitor) aumenta substancialmente o desempenho na leitura. Afinal, para reescrever ele tem de instituir-se como leitor de sua própria produção; assim sendo, a redação após a reescrita configura-se como uma réplica à leitura efetuada por ele mesmo. Sobretudo o *corpus* demonstrou-nos que atividades de reescrita favorecem uma escrita melhor de nossos discentes, uma vez que estes passam, gradativamente, a preocupar-se

com o dizer do texto, isto é, com os fatores macroestruturais; e, então, conseqüentemente, auxiliam o desenvolvimento da sua escrita. Convém ressaltar que os 10 alunos investigados apontaram no questionário ser a correção interativa uma opção metodológica “nova” para eles. *“Sim, o meu professor trabalha com reescritas com os alunos que têm dificuldade, e isto ocorre logo após a correção dos textos, e o aluno tem a chance de fazer uma melhor redação”* (comentário do estudante nº 01 em resposta à questão 4 do questionário).

Finalmente, todas as atividades feitas durante a pesquisa (debate, diálogos escritos e orais) tiveram como “pano de fundo”, a linguagem como forma de evidenciar qualificações, as quais intersubjetivamente orientadas, como lugar de interação, podem fornecer aos usuários da língua a prática dos diversos atos que compõem a linguagem. É aqui que almejamos aportar-nos, eis o nosso ponto de chegada.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(org). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.27-35.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: Edusc, 1996. 188 p.

CUNHA, D.A.C. Bakhtin e a Lingüística Atual: Interlocuções. In: BRAIT, B.(org). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.303-310.

CURADO, O. H. F. *A dimensão intelectual-discursiva da língua portuguesa no II grau: Na contraposição ao artificialismo*, tese de doutoramento. Assis, FCL-UNESP, 1996.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.(Org.) *O texto: leitura e escrita*. 2.ed. revis. Campinas: Pontes, 1997, cap.3, p.39-90.

DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de lingüística*. Trad. Frederico Pessoa de Barros e outros. São Paulo: Cultrix, 1978.653 p.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano – I. In: GROSSI, E.P., BORDIN, J.(orgs). *Contrutivismo Pós-Piagetiano-Um novo paradigma sobre aprendizagem*.6.ed. Petrópolis: Vozes,1993. p.26-34.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: Um encontro possível. In: BRAIT, B.(org). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.311-327.

CASTRO, C.M. O Brasil lê mal. *Veja*, São Paulo, ed.1741 p.20, mar, 2002.

FARACO, C.A. As Sete Pragas do Ensino de Português. In: In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1990. cap.2, p.17-24.

FIORIN, J.L., SAVIOLI, F.P. *Para entender o texto: leitura e produção*. São Paulo: Ática,1995. 431 p.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1988. 509 p.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1990. cap.5, p.41-48.

_____. *Portos de Passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252 p.

_____. *Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.148 p.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. M. R. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1993. p.101-119.

GOIS, A. Elite brasileira perde em ranking do ensino. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2002. Folha Cotidiano, Caderno 3, p.1.

JANTSCH, A.P. Concepção Dialética de Escrita – Leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, L. (org) *Trama e texto: leitura crítica /escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1996. p.37-55.

KAUFMAN, A.M., RODRIGUEZ, M.H. *Escola, leitura e Produção de Textos*. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.179 p.

KOCH, I.G.V. *A Coesão Textual*. 7.ed. São Paulo:Contexto, 1994. 74 p.

KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. *Texto e Coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez,1999.107 p.

_____ *O Texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto,1998. 124p.

_____ *A inter-ação pela linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.115p.

_____ *Desvendando os Segredos do Texto*.São Paulo: Cortez, 2002.168p.

LOPES, A . O . Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I.P.A. (org.).et alii. *Técnicas de ensino: por que não?* 12.ed. Campinas: Papirus, 2001, p.35-48.

LURIA, A . R. *Pensamento e linguagem*. Trad. Diana M. Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.251 p.

MARTINEZ, R.H.B. Três tipos de discurso. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para os 1º e 2º graus*. Coletânea de Textos – v.I.,1988. p.79-96.

MENEGASSI, R.J. *Da revisão à Reescrita: Operações e Níveis Lingüísticos na Construção do Texto*. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 1998. 263f. (Tese de Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (1998) Versão Preliminar. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

MUSSEN, P. H. et alii. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. Trad. Maria Silva M. Netto. 4.ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes,1992. 120 p.

PEREIRA, R.F. *O desafio da redação (Estudo do desempenho dos candidatos ao concurso vestibular 88 da Vunesp)*.Série Pesquisa, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, (3): 1989. 85 p.

- RATHS, L. E. Et alii. *Ensinar a pensar*. 2.ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1973. 441 p.
- REGO, T.C. *Vygotsky- Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138 p..
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 247 p.
- SANTAELLA, L. *Produção de linguagem e ideologia*. 2.ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996. 342 p.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7.ed. São Paulo. Globo, 1995. 221 p.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995. 242 p.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 245 p.
- THIOLLENT, M. *Metodologia Da Pesquisa-Ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 108p.
- TORRES, R.M. *Que (e como) é necessário aprender?* 2.ed. Campinas: Papirus, 1995. 158p.
- VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 133p.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.

VI- ANEXOS

ANEXO 1: Proposta de redação de um texto dissertativo apresentado aos alunos: O DESARMAMENTO É EFICAZ PARA AUMENTAR A SEGURANÇA DA POPULAÇÃO?

Sim

Desarmar é preciso

O Brasil ocupa, dentre 50 países pesquisados pelas Nações Unidas, o segundo lugar no tocante a mortes provocadas por armas de fogo.

Em primeiro lugar, encontra-se a África do Sul, que tem um índice de homicídios duas vezes maior que a do Brasil. O que impressiona no caso brasileiro é que 88% dos homicídios são praticados por armas de fogo.

Obviamente, as armas, por si só não matam ninguém. São um instrumentos da violência presente nos indivíduos e na sociedade. O fato, porém, é que pela falta de controle sobre as armas, muitos dos conflitos inerentes ao convívio social, especialmente numa sociedade tão desigual quanto a brasileira, têm sido resolvidos por intermédio da violência letal.

É significativo que mais de 50% dos homicídios ocorridos numa grande metrópole como São Paulo sejam cometidos por indivíduos sem nenhum histórico policial.

São situações em que a ausência de uma arma de fogo certamente evitaria a perda de uma vida. São brigas de bar, conflitos no trânsito, desavenças familiares ou entre vizinhos, além de outros acidentes fatais.

Por outro lado, a facilidade com que pequenos delinquentes obtêm e portam armas de fogo em nossas ruas potencializa o risco de pessoas mortas em decorrência de crimes patrimoniais.

A arma banaliza a vida. Diminuir e controlar o acesso às armas de fogo certamente favorece a proteção da pessoa.

Uma campanha responsável pelo controle de armas deve envolver toda a sociedade e, substancialmente, as agências estatais de aplicação do direito.

Para que a população se sinta estimulada a se desarmar, é necessário que perceba uma efetiva melhora na segurança oferecida pelo Estado. Nesse sentido, a modernização da segurança pública é a contrapartida necessária de uma campanha de desarmamento.

Mais do que um programa que busque diminuir o número de armas circulantes, uma campanha de desarmamento deve ser um estímulo para repensar e rearticular o modo pelo qual os brasileiros têm solucionado seus conflitos.

A construção do Estado de Direito está intrinsecamente ligada com a capacidade do Estado de manter a ordem e aplicar a lei e com a disposição de cada um de nós de não violar os direitos dos outros. Trata-se de uma construção social sem a qual todos saem perdendo.

Jamais foi tão patente, como no momento atual, a necessidade de reforçar o Estado de Direito, tanto por intermédio da pacificação e do desarmamento da população como da reforma dos mecanismos de aplicação da lei. (José Gregori, 65, advogado, é secretário nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça)

EM TERMOS

Unir esforços

É importante que o cidadão saiba que portar arma de fogo não é a solução no combate à segurança.

É primeiro lugar, a posse de arma exige controle emocional e habilidade no seu manuseio. Em segundo lugar, a experiência tem mostrado que o uso generalizado de arma

acaba servindo para armar ainda mais o criminoso.

O Ministério Público, a Ordem dos Advogados (OAB-SP) e o tribunal de Alçada Criminal vêm unindo esforços na campanha pelo desarmamento da população. Por meio da colaboração dos meios de comunicação, é possível alertar o público para esse problema.

Deve-se ressaltar que recentemente o Congresso Nacional e o governo federal trabalharam na aprovação do projeto que criminaliza o porte ilegal de armas.

Apesar de ser uma medida necessária, o desarmamento por si só não resolverá, da noite para o dia, o crônico problema da falta de segurança.

Deve-se ampliar e aperfeiçoar a fiscalização da venda de armas e restringir a concessão para o seu porte.

São necessárias e urgentes outras medidas, tais como aperfeiçoar todo o sistema de segurança pública, eliminando vícios internos em ambas as polícias e oferecendo-lhes salários dignos e condições adequadas de trabalho.

Outra medida imprescindível é investir na formação desses agentes de segurança. Igualmente importante é ampliação do controle das fronteiras e dos aeroportos, por onde ingressam ilegalmente armamentos pesados de última geração que abastecem o crime organizado.

É necessário um empenho maior dos governos federal e estadual na luta contra a cultura da violência. Assim, a articulação da participação dos meios de comunicação e da sociedade vai contribuir para a formação de um ambiente em que a violência não mais será combatida pela violência.

Nesse sentido, o desarmamento das pessoas é um bom começo, embora não seja suficiente.

(Luiz Antonio Guimarães Marrey, 41, é procurador-geral de Justiça do Estado de São Paulo e presidente do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais da Justiça)

NÃO

A violência não está na arma legal

“Entende-se em legítima defesa quem, usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem. “O direito à autodefesa é princípio consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem. No Brasil, reconhecida na Constituição e definida no Código Penal, como acima.

Fui o relator de 42 projetos lei, que tramitaram ao longo de onze anos e propunham do radical desarmamento da sociedade civil à louca autorização generalizada de porte de arma.

Desde 1986 estive à frente dessas propostas, e a nova legislação sobre armas de fogo, sancionada em 20/2 (lei 9.437), foi fruto de meu substitutivo, acolhido na íntegra pelo Congresso e aprovado pelo sr. Presidente do Brasil.

Ao longo de todos esses anos, pude participar de discussões com representantes de toda a sociedade e com a fecunda orientação do ex-ministro do STJ, professor Assis Toledo, coordenador do projeto do novo Código Penal.

As discussões foram ideológicas, doutrinárias e técnicas. A favor do desarmamento, a tese do monopólio do Estado na defesa do cidadão. Em defesa da arma legal, o reconhecimento de que o Estado não tem o divino dote da onipresença, sendo lícito a qualquer cidadão defender sua vida e a de sua família, usar todos os meios necessários para proteger seus filhos.

Fizemos análises estatísticas das armas utilizadas em crimes e apreendidas pelas secretarias de Segurança Pública do Rio de Janeiro e São Paulo. Descobrimos que 98% não possuíam registro legal e mais de 80% eram contrabandeadas.

No Rio, em 1996, foram apreendidas 9200 armas de fogo, sendo 7600 semi-automáticas, metralhadoras e fuzis, de uso militar, todas contrabandeadas.

O desarmamento atingiria, principalmente, o cidadão ordeiro, com endereço conhecido no arquivo de armamento da polícia, mas não tiraria o AR-15 ou a metralhadora Uzi dos marginais.

No grupo de trabalho constituído pelos ministros da Justiça e do Exército, no qual representei o Legislativo Federal, chegamos a essa conclusão: o desarmamento deixaria as famílias mais indefesas diante dos bandidos.

Optamos por uma legislação mais moderna. Criminalizamos o porte ilegal, antes contravenção punível com 15 dias a seis meses de detenção; agora, crime com detenção de um a dois anos, se a arma de uso permitido à sociedade, e reclusão de dois a quatro anos, se de uso privativo das forças militares.

Adotamos uma figura nova em nosso direito penal. É crime guardar, mesmo em casa ou no estabelecimento comercial, arma sem o registro na Polícia Civil. Acabou a era da arma “fria”.

Todos têm a obrigação legal de registrar a arma de uso permitido até 09/11/97. Findo esse prazo, mesmo deixando a arma no fundo do guarda-roupa, o cidadão passará a responder por crime por haver omitido sua existência.

Passou a ser crime omitir as cautelas para impedir que menor ou incapaz acesse a arma de fogo. Rime, também, fazer disparo em logradouro ou via pública. Proibimos e criminalizamos, em caso de desobediência, a fabricação, importação, comercialização e venda de arma de brinquedo que seja simulacro de arma verdadeira.

Os efeitos da nova legislação ainda não foram percebidos, pois a parte primitiva da lei entrará em vigor em 10/11. Daí presenciarmos alguns abusos, na fase constitucional do “vocio legis”.

Creio que um dia poderemos viver o desarmamento total. Desarmamento de espíritos, com a eliminação das drogas e dos ódios. Até lá, defendo a necessidade de permitir aos cidadãos de bem a posse da arma de fogo legal, para a defesa de seu lar e seu patrimônio.

(Roberto Jefferson, 44, é deputado federal pelo PTB do Rio de Janeiro.)

ANEXO 2

Depoimentos de jovens acerca da necessidade ou não de portar armas para garantir a sua segurança. (Coletânea de textos que complementaram a proposta de redação)

Uma questão bastante controversa em nossa sociedade diz respeito à opção, feita por muitas pessoas, de andarem armadas. A compra de uma arma é sempre explicada como a única saída para a proteção individual em tempos de extrema violência urbana.

Aqueles que não concordam com o argumento, alegam que andar armado só favorece o bandido, no momento do assalto: a sua arma poderá ser usada contra você mesmo em uma situação de perigo. Quem tem a razão?

Para examinarmos melhor essa questão, vamos ler alguns textos que analisam os principais argumentos favoráveis e contrários à posse de armas pelo cidadão comum. Leia com atenção cada um deles para, depois, formar uma opinião acerca de tão polêmica questão.

A FAVOR

“Querer que o cidadão honesto se desarme é deixá-lo à mercê dos bandidos, que continuam armados”.

No ano passado, venderam-se 25000 armas ilegalmente no Brasil e, estima-se, pelo menos cinco vezes no contrabando. Quem compra um revólver ilegal tanto pode ser ladrão quanto um sujeito honesto, que apenas quer proteger-se. A maioria dos cidadãos que adquirem armas é de homens, na faixa etária de 25 a 35 anos, empresários, comerciantes, executivos, advogados, pessoas que trabalham em escritórios com pouca segurança e se sentem vulneráveis.

César Augusto de Oliveira Braz, 31 anos, resolveu comprar uma pistola automática no dia 4 de agosto do ano passado, quando três ladrões invadiram seu

minimercado, em Curitiba, e levaram 5000 do caixa. Nove meses depois, sua loja foi novamente assaltada. Cinco marginais apontaram uma arma contra a cabeça de sua mulher, Luciane, e renderam quinze clientes. César estava no fundo da loja e apanhou a pistola. Os ladrões mandaram o comerciante largar a arma, ele não obedeceu e saiu pela porta de trás. Dois dos marginais deixaram a loja, César atirou. Eles correram. Os outros três saíram do mercadinho e começou um tiroteio. O comerciante teve mais sorte. Acertou três tiros em um dos assaltantes, que caiu, e mais um tiro num outro, que continuou correndo. O terceiro ladrão saiu ileso. O que havia caído levantou-se e ainda disparou seu revólver calibre 38. Errou e se deu mal. César matou-o com quatro tiros. Era justamente o ladrão que carregava os 1700 do assalto.

CONTRA

“A posse de arma estimula a violência e torna as pessoas mais agressivas”.

Um dos mitos a favor do uso irrestrito de armas é que a maioria dos homicídios acontece em decorrência de assaltos à mão armada. Não é. Embora 90% dos homicídios no Brasil sejam causados por armas de fogo, apenas 6% deles derivam de assaltos. Segundo o sociólogo paulista Guaracy Ingardi, que realizou uma extensa pesquisa na periferia de São Paulo, 24% dos homicidas são criminosos profissionais. O tráfico de drogas acarreta 12% das mortes. E, surpresa das surpresas, crimes cometidos por pessoas em crise de bebedeira, brigas de casal e trânsito correspondem a 48% dos casos. É o que a polícia chama de “motivos fúteis”. Com mais restrição às armas, não haveria mortes e ferimentos por motivos fúteis.

Foi um desses motivos fúteis que levou à morte o estudante de engenharia paulista Wanderley Cardoso, de 23 anos. Wanderley foi vítima fatal de uma briga de trânsito. No dia 6 de setembro, o rapaz resolveu ir à casa de um amigo. Às 10 horas, avisou ao pai,

Ramon Civila Sarmiento, economista de 62 anos: “Estou de saída”. Uma hora depois, o telefone tocou. Era o amigo reclamando que Wanderley não chegara. Dez minutos depois, outra chamada – agora do hospital. “Avisaram que meu filho tinha levado um tiro na cabeça”, conta o pai. Olga, a mãe, e Ramon só reencontraram o rapaz no necrotério. “Não era o mesmo rosto do menino que tinha se despedido de mim. Estava branco como uma cera”, conta Ramon. Wanderley ia para a casa do amigo dirigindo seu Escort e discutiu com o motorista de uma moto Harley-Davidson vermelha ainda não localizado pela polícia. Quando parou no sinal, o motoqueiro encostou a moto, tirou o capacete e puxou o revólver. O estudante tentou fugir, não deu tempo.

A FAVOR

“O bandido é covarde. Entre uma vítima em potencial que esteja armada e outra desarmada, ele opta pela última”.

A revista Veja conversou com onze instrutores de tiro. Todos afirmaram que uma arma é um bom instrumento de dissuasão de um assalto. “A oferta de vítimas é grande. Para que um bandido vai se arriscar com uma armada?”, perguntou um deles. Uma pesquisa americana feita entre 1979 e 1987 mostra que, das tentativas de assalto em casas desarmadas dos Estados Unidos, 33% foram bem-sucedidas. Em casas armadas, o êxito caiu para 14%.

Com a palavra um especialista no assunto, Avelino Gomes da Silva, 29 anos, condenado a cinco anos e meio por roubo, autor de vários assaltos. Ele divide com doze criminosos uma cela do 78º Distrito Policial de São Paulo. “Falando como ladrão, é melhor assaltar um sem arma. E pelo jeito de o cara se vestir você já nota se ele está armado, afirma. Quem usa jaqueta num dia meio quente, por exemplo, pode estar armado. Quem está com

camisa fora da calça também. No caso de assaltos a residências, o ladrão reconhece que armas amedrontam. “Se o sujeito na casa percebe a aproximação e dá um tiro, vou correr”, acrescenta.

CONTRA

“Num confronto, o bandido – que está disposto a tudo e acostumado a atirar tem muito mais chances de levar a melhor”.

Estudiosa do banditismo urbano, a antropóloga carioca Alba Zaluar diz que cresce nas pessoas o sentimento de que estão mais protegidas com uma arma. “Aí é que está a armadilha. Noventa por cento dos casos acabam tragicamente”, afirma. O delegado Ivaney Cayres de Souza, do 78º DP de São Paulo, agrega um outro elemento: “Na imensa maioria dos casos, a vítima é pega de surpresa e não pode reagir”. Observações tragicamente reais. Na sexta-feira 13, o ecologista Luiz Eduardo de Carvalho, de 31 anos, viajava de Brasília para São Paulo para participar de um seminário. Carvalho levou um revólver calibre 38 que compraria havia três anos. O guia avisou que passariam por uma zona de assaltos e alertou: “Se invadirem o ônibus não reajam. Eles só querem dinheiro. Às vezes seviciam mulheres. Mas é raro”. Pouco depois, um bandido entrou atirando para o alto. Carvalho tirou o 38 da bolsa e acertou dois tiros no peito do marginal. O homem caiu de joelhos e levou mais três. Outro bandido entrou no ônibus, viu o amigo morto, apontou a arma para Luiz Eduardo e gritou: “Vou te matar, f.d.p!!!”. Carvalho foi irônico: “Já to morto, cara! O bandido atirou onze vezes em seu peito e deu uma coronhada que rachou a cabeça do rapaz.

“Um revólver pode ser a última chance, a diferença entre viver e morrer”.

O Escritório de Estatística do Departamento de Justiça Americano fez uma pesquisa que mostra a eficácia do uso privado de armas no combate ao crime. Saliente-se que os Estados Unidos são o país onde há a maior concentração de armas por habitante do planeta:

uma para cada americano. Diz a pesquisa que, em 1992, para cada crime praticado com arma e que resultou em ferimento ou morte, dois foram evitados porque a vítima estava armada.

“Ouvi arrebentarem as grades de casa e pulei na cama com o revólver 38 na mão. Na sala, vi a sombra de três homens. As atrocidades que já vi na TV passaram como um filme na minha cabeça. Atirei com mão firme”, relata Rui Tavares, pediatra de 44 anos, sobre uma tentativa de assalto que sofreu há dez anos. A bala estourou o vidro da casa do médico, na Asa norte de Brasília, e atingiu a coluna vertebral de um deles, que correria para o quintal. O ladrão caiu. O pediatra ficou desesperado por ter ferido um homem. Um mês depois, viu que os bandidos não eram de brincadeira. Os outros dois ladrões que escaparam assassinaram um advogado com seis tiros perto da casa de Tavares. O pediatra continua armado.

CONTRA

“Pessoas desacostumadas a lidar com armas estão muito mais sujeitas a acidentes, às vezes, fatais”.

A revista médica The New England Journal of Medicine publicou um artigo em outubro de 1993 mostrando que, para cada caso bem sucedido de defesa contra assaltantes, as armas de fogo guardadas em casa acarretam 30% a mais de mortes por acidente e 37 vezes mais casos de suicídio. “Já vi um investigador, brincando com o revólver, dar um tiro na cabeça”, diz o delegado assistente Antonio Agnaldo Fracaroli (...). Em Brasília, o psiquiatra Edson Lopes mantinha sua arma escondida em casa num local que só ele e a mulher, Maria Socorro, conheciam. Há dois anos, o filho de Lopes, Everson, 15 anos, decidiu brincar de roleta-russa. Matou-se com um tiro na cabeça. O assunto é tão dramático que até hoje a família não consegue aborda-lo. “A emoção não me deixa falar”, diz o psiquiatra. Trata-se de um acidente comum nas grandes cidades.

ANEXO 3

Questionário nº 1 apresentado aos alunos envolvidos na pesquisa.

Dia : 03/ 05/ 2001- 14h às 15h30

Salas envolvidas na pesquisa: 1ª série/ Ensino Médio.

Escola:.....

Objeto de estudo: A produção textual após instauração da concepção interacionista da linguagem.

Pesquisador: Adair Vieira Gonçalves

1- O que vocês consideram como a dificuldade maior ao aprender “redação” na escola?

- a- tem idéias , mas não consegue transpô-las para o papel;
- b- não ter idéias, isto é, não ter o que dizer para o leitor;
- c- fica muito preocupado com as normas da escrita;
- d- outros: quais?

2- Como alunos, como acham que deveriam ser as aulas de redação no que se refere à Metodologia, ou seja, à forma como a redação é ensinada na escola?

3- A redação deve ser vista como algo pronto, acabado ou como processo? Dito de outra forma: a sua redação deve ficar pronta da primeira vez que é escrita ou deve ser ficar pronta durante a leitura de seu professor e posterior reescrita?

4- O seu professor trabalha com reescritas? Em que ocasião trabalha e como isso é feito?

5- Supondo que seu professor trabalhe com reescritas, como você encara isso? Mais objetivamente: Quando o professor lhe pede para reescrever períodos, parágrafos ou mesmo

textos inteiros, você vê esse trabalho apenas como uma forma de melhorar a nota ou de aprimorar seus recursos lingüísticos?

6- Nas suas aulas de redação, há espaço para a discussão dos temas? Há espaço para a interação do professor com os alunos e vice-versa? Relate isso com suas próprias palavras. Se não há, quais seriam os motivos?

7- Na sua opinião, qual deve ser o objetivo principal da escola ao ensinar o aluno a produzir textos?

8- Durante o tempo em que estivemos juntos nesta pesquisa, você notou alguma diferença no que se refere à Metodologia utilizada pelo professor- pesquisador. Conte-nos isso.

9- Qual tem sido a frequência, na sua vida diária, de utilização da escrita? Dito de outra forma: Você escreve textos os mais variados possíveis em que ocasião?

10- Qual tem sido a sua relação com a leitura? Lê o quê, quando?
