

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

“OS ALUNOS NÃO SABEM ESCREVER”:
A (DES)ORGANIZAÇÃO TÓPICA
DE REDAÇÕES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Lingüística)

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran

São José do Rio Preto
2007

Vignoli, Jacqueline Costa Sanches..

“Os alunos não sabem escrever “ : a (des)organização tópica de redações escolares / Jacqueline Costa Sanches Vignoli. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2007.

98f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran

Dissertação (mestrado – Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual

Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística. 2. Lingüística textual. 3. Tópico discursivo. I. Jubran, Clélia Cândida Spinardi. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81’42

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^ª. Dr^ª. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran - Orientador
Prof^ª. Dr^ª. Anna Christina Bentes
Prof^ª. Dr^ª. Maria Izabel de Oliveira Massoni

Suplentes

Prof. Dr. José Gaston Hilgert
Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho

*Ao meu filho, Matheus,
pelo meu nascimento como mãe.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Clélia Jubran, pelo altruísmo em semear conhecimento.

Aos alunos e professores informantes dessa pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Roberto Camacho, Profa. Dra. Maria Isabel de O. Massoni, Profa. Dra. Anna Cristina Bentes e Prof. Dr. José Gaston Hilgert.

Ao governo do Estado de São Paulo, pelo programa Bolsa Mestrado de incentivo à pesquisa.

Aos meus pais, Homero e Heloisa, pelo incessante interesse e apoio.

Ao meu marido, Rodrigo, pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu filho, Matheus, pelas horas roubadas.

Ao meu irmão, Tiago, pela cumplicidade na paixão pelo ensino.

As minhas avós, Eunice e Maria, e à tia Ana, professoras de primeira hora.

Ao meu avô, Luiz, pelo papel de pai durante toda minha vida.

A Bel, minha “desorientadora”, pelo terremoto em todas as minhas certezas.

A Neide, eterna professora, por ter me apresentado ao mundo do texto.

À espiritualidade, pela inspiração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	11
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
1. Aportes teóricos	11
1.1.. Perspectiva textual - interativa	11
1.1.1.Tópico discursivo: delimitação da unidade de análise	17
1.2. Visão sociocognitiva-interacionista	21
2. Material e metodologia de coleta	26
CAPÍTULO II	30
AULA PREPARATÓRIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL	
CAPÍTULO III	40
A (DES)ORGANIZAÇÃO TÓPICA DE REDAÇÕES ESCOLARES	
1. Escola A: análise tópica dos textos	42
1.1. Texto 01A	42
1.2. Texto 02A	45
1.3. Texto 03A	49
1.4. Texto 04A	52
2. Escola B: análise tópica dos textos	56
2.1. Texto 01B	56
2.2. Texto 02B	58
2.3. Texto 03B	60
2.4. Texto 04B	62
2.5. Texto 05B	64
CAPÍTULO IV	66
ATIVIDADES DE PÓS-PRODUÇÃO	
1. Aulas de pós-produção	66
1.1. Primeira aula: correção de textos pelos alunos	66
1.2. Segunda aula: focalização de estrutura textual	68
2. Produções textuais reescritas	71
2.1. Classificação dos tipos de correção	71
2.2. Análise contrastiva entre os textos originais e os reescritos	73
CONCLUSÃO	84
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	90
1. Material utilizado na aula preparatória - escola B	91
2. Material utilizado na segunda aula de pós-produção – escola A	92
3. Textos originais digitalizados	
3.1. Escola B	94

RESUMO

A presente dissertação filia-se à Lingüística Textual, mais precisamente a uma abordagem sociocognitiva-interacionista, elegendo para objeto de estudo o texto, entendido como lugar de interação. Justificamos nosso recorte teórico pela opção de analisarmos, de maneira comparativa, as condições de produção e os textos delas resultantes, conjugando, portanto, o processo e seu produto. Nosso objetivo, então, é encontrar pistas nas produções escolares que remetam às orientações dadas em sala de aula, isto é, buscamos nos textos marcas que sinalizem as informações fornecidas em aulas de redação. Para tanto, observamos aulas em duas escolas particulares de São José do Rio Preto, ambas de terceiro ano do Ensino Médio, e relatamos os encaminhamentos dados para a produção textual. Essa descrição se baseou nos quatro sistemas cognitivos necessários para a produção textual – lingüístico, interacional, enciclopédico e sobre modelos textuais globais – descritos pela corrente sociocognitivista da Lingüística Textual, aos quais nós acrescentamos um outro saber - o conhecimento sobre organização tópica, pautado pelas propriedades da centração e da organicidade. Os textos coletados foram analisados a partir da categoria de tópico discursivo, com o intuito de observarmos a (des)organização tópica existente nas redação escolares. Quanto aos textos reescritos, além das aulas de orientação, levamos em conta as correções efetuadas pelos professores nos textos originais, a fim de verificar se esses novos direcionamentos contribuíam para a obtenção de textos organizados topicamente. Como resultado, percebemos que, apesar de algumas diferenças quanto ao modo de as aulas serem dadas nas duas salas informantes, a maioria dos textos não se apresentou dotado de organização tópica, fato que pôde ser explicitado pela natureza das orientações dadas em sala de aula.

Palavras-chave: interação; tópico discursivo; organização tópica; sistemas de conhecimento; redação escolar.

ABSTRACT

The current dissertation joins to the Textual Linguistics with a sociocognitive – interacting approach, choosing as study goal the text, seen as the interaction place. The theoretical clipping is justified by the comparative analysis of the production conditions and the resulting texts, therefore joining the process and the product. The goal is to find clues in the school productions that rely on the classroom orientation, that is, we seek for signs from the composition classes. So that we observed classes in two private school groups in Sao Jose do Rio Preto, both in the third year of High School, and enrolled the directions given to textual production – linguistics, interactive, encyclopedic and about the global textual models – as described by the sociocognitivist running of Textual Linguistics, to which we added another knowledge – about topical organization, regulated by the properties of “centration” and “organicity”. The collected texts were analysed in the category of discursive topic, with the intention of observing the topical (dis)organization in the school compositions. As for the rewritten texts, besides the orientation classes, the corrections made by the teachers into the original texts were taken into account, in order to verify if the new orientations contributed in obtaining texts with topical organization. As a result, it was noticed that, in spite of some differences in the way the classes were given in the two observed groups, most of the texts weren’t endowed with topical organization and this result could be explained by the nature of orientation that were given in the classes.

Key words: interaction; discursive topic; topical organization; knowledge systems; school composition.

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a constituição da presente dissertação foi uma pergunta que assola todos aqueles que já se aventuraram pelos caminhos do ensino de “redação” em escolas das redes pública e privada: “por que, apesar de minhas orientações, meus alunos não produzem textos de maneira competente?” Grande parte dos professores, que já passou pela experiência de ministrar aulas de redação, constata de modo aterrador que, apesar de seus esforços, os alunos parecem não corresponder às aulas dadas e escrevem seus textos, se não totalmente incoerentes, cheios de problemas de compreensão e desordenados. O resultado é, quase sempre, uma sensação de frustração diante do fracasso produzido pelos alunos. “Onde os alunos estavam enquanto eu estava dando aulas?”.

Por ser um tema instigante, muito já se falou a respeito da prática de redação escolar. Apenas para citar alguns nomes da fortuna crítica, Alcir Pécora com seu *Problemas de Redação*; João Wanderlei Geraldi, com *Portos de Passagem*; Maria da Graça Costa Val, *Redação e Textualidade*; entre outros grandes autores, todos voltados para a investigação dos motivos do fracasso escolar, bem como para a resolução dos problemas encontrados.

Nossa pesquisa, embora também se aventure pela questão da produção de texto escolar, possui um foco um pouco diverso do das obras citadas anteriormente, uma vez que nosso objetivo está na contraposição da situação comunicativa imediata de produção e seu produto, o texto, para observarmos a questão da (des)organização tópica. Nosso campo de atuação, então, está delimitado pelo caráter analítico de nossa proposta, o que significa que a proposição de novos métodos de ensino não é a meta desse trabalho.

Em resumo, podemos dizer que nossa atenção estava voltada para a procura, nos textos dos alunos, de pistas relativas à organização tópica que denunciasses a situação comunicativa em que as redações foram produzidas ou, em última instância, perceber como as

orientações do professor emergiam na superfície textual. Para tanto, optamos pela constituição de um *corpus* composto pelos textos escritos produzidos em sala e relatórios de observação das aulas de que eles resultaram.

Para a visualização da influência das aulas nos textos escolares, registramos, nos relatórios das aulas observadas, as modalidades de orientações dadas pelo professor. Para a análise das redações, usamos a categoria analítica de tópico discursivo, tendo em vista nosso objetivo de verificar como os alunos, utilizando-se das informações passadas pelo professor, constroem seus textos. Nessa análise, observamos, então, a presença ou ausência de estratégias de organização tópica.

O conhecimento sobre organização tópica capacita os produtores textuais a escreverem textos pautados pelas propriedades da centração e da organicidade tópicas. Em suma, organizar um texto topicamente significa conferir a ele coerência e coesão, já que a centração garante a manutenção das cadeias referenciais e a organicidade realiza a progressão textual.

Acreditamos, entretanto, que, além do conhecimento sobre organização tópica, outros quatro sistemas cognitivos estão envolvidos na produção de textos, os sistemas lingüístico, enciclopédico, interacional e sobre modelos textuais globais, citados por Koch (2003) a partir de Heinemann & Viehweger (1991).

Assim, consideramos cinco sistemas de conhecimento para a produção textual, embora, neste trabalho, o foco recaia sobre a questão da topicalidade. A adoção desses cinco sistemas de conhecimento para a determinação do que seria um texto comunicativamente competente justifica a eleição de uma abordagem sociocognitivista-interacional.

Organizamos a exposição de nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro, referente ao nosso aporte teórico-metodológico, apresentamos os pilares sobre os quais se assenta essa dissertação, enfocando os pressupostos oriundos das teorias textual-interativa e sociocognitiva-interacionista. Além disso, definimos nossa unidade de análise, o tópico

discursivo, discorrendo sobre suas propriedades definidoras, a centração e a organicidade. Quanto à metodologia de pesquisa, descrevemos o procedimento de constituição do *corpus* – a coleta dos textos produzidos e a elaboração dos relatórios de observação de aula -, em duas escolares particulares pertencentes ao município de São José do Rio Preto, SP.

Nos três capítulos seguintes, dedicados à análise do corpus, explicitamos a natureza das orientações dadas tanto nas aulas preparatórias, quanto nas de pós-produção, levando em conta os sistemas cognitivos envolvidos no processamento de um texto. Procedemos à análise das redações coletadas, já estabelecendo correlações entre a (des)organização tópica dos textos e os encaminhamentos previamente feitos aos alunos, para que cumprissem as atividades de produção e de reescrita.

Por fim, na conclusão, apresentamos os resultados da análise do corpus, enfocando comparativamente as diferenças e similaridades entre as escolas, quanto à condução das aulas de redação, e mostrando que a (des)organização tópica dos textos está intrinsecamente relacionada às condições em que foram elaborados.

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1. APORTES TEÓRICOS

Levando em conta o destaque dado à atividade interacional na concepção de texto adotada neste trabalho, elegemos a perspectiva textual-interativa como um dos pilares teóricos deste trabalho, juntamente com conceitos provenientes da visão cognitivista da Linguística Textual, em especial em relação aos sistemas de conhecimentos necessários para a produção textual. Para que se justifiquem os recortes teóricos e a metodologia de análise, é necessário que se esclareçam os princípios gerais de ambos os aportes teóricos.

1.1. PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

O conceito de linguagem, dentro dos estudos lingüísticos, bem como a eleição e recorte do objeto de estudos são elementos variáveis, a depender do aparato teórico utilizado pelo analista. Com a perspectiva textual-interativa não é diferente, pois filiar um trabalho a tal abordagem significa assumir a linguagem como ação verbal e o texto como objeto de estudo.

Entender a linguagem como ação verbal é concebê-la como interação entre interlocutores em um dado contexto comunicativo. Assim, justifica-se a escolha do texto como objeto, uma vez que a interação social ocorre apenas por meio de textos produzidos efetivamente em situações concretas de interlocução.

A preocupação central da perspectiva textual-interativa, desse modo, é observar como a língua funciona em uso, sendo essencial que os dados lingüísticos descritos sejam abordados dentro do contexto em que emergem. O texto, visto como resultado de atividade sócio-comunicativa, apresenta-se, assim, como mobilizador de conhecimentos lingüístico-textuais e interacionais.

Portanto, a produção textual é pautada por uma competência comunicativa, ou seja, pela capacidade de manter a interação social entre interlocutores. Baseado nessa competência, o produtor efetua escolhas, dentre as variáveis possíveis, para construção textual.

No entanto, como diz Jubran (2006), essa competência comunicativa implica o conhecimento de um sistema de regras que permita aos interlocutores reconhecer, produzir e interpretar orações, ou seja, a competência lingüística. Assim, a competência comunicativa aciona a competência lingüística para que o texto se materialize.

É preciso frisar que ambas as competências, comunicativa e lingüística, não resultam de soma de conhecimentos, pois também a manipulação do sistema de regras da língua está subordinada às pretensões comunicativas, isto é, ser competente comunicativamente pressupõe do produtor textual o conhecimento das regras da língua para assim poder interagir por meio de textos.

A partir dessa visão de complementaridade, é importante deixar claro que a interação é constitutiva dos textos, não podendo ser vista como camada ou como um item a mais a ser observado. Ela rege todo o processo de produção textual, já que o produtor se utilizará de ferramentas para atender às suas necessidades em uma dada situação.

É preciso conceber a interação, então, como determinante para a produção textual, visto que o texto se constitui no uso, no processo de interlocução. Para alguns, a observação da situação comunicativa seria apenas mais um fator a ser levado em conta, enquanto moldura para o texto em si. Contudo, essa não é a visão da perspectiva textual-interativa, para a qual o contexto de produção textual está imbricado no próprio texto, sendo possível reconhecê-lo por meio de pistas deixadas na superfície textual. Para que se faça, assim, a observação dos constituintes do texto, deve-se levar em conta a imbricação entre os processos de formulação e interação, de modo que os elementos textuais cumpram simultaneamente funções textuais e interativas.

A função interacional corresponde, predominantemente, a elementos utilizados no discurso com o intuito de focalizar as circunstâncias enunciativas, enquanto que os elementos voltados predominantemente para a função textual servem para organizar, conduzir ou manter o fluxo informacional no texto.

Entretanto, a separação estanque entre as funções textual e interativa não ocorre: elas são conjugadas e projetam-se em termos de dominância de uma sobre a outra. Essa dominância manifesta-se em graus, ao longo de um contínuo que tem como pólos delimitadores, de um lado, a projeção acentuadamente predominante da função textual sobre a interacional e, de outro, a da interacional sobre a textual. Quando ocorre ênfase em uma das funções, há o raleamento da outra, sem que possamos dizer que ambas são excludentes.

Essa noção de gradiência entre funções textuais e interacionais é relevante para essa pesquisa, pois observamos o processo de construção de textos escolares influenciados pelas contingências escolares de produção de redações. Isso implica que a escolha de elementos, e, conseqüentemente, da função exercida por eles, não deriva da seleção feita pelos alunos tomando por base a interação, mas ela é gerenciada pelas orientações dadas pelo professor e pela noção inerente a alunos e professores sobre a função meramente avaliativa da redação escolar.

A partir dos princípios expostos acima, é possível depreender dois quadros teóricos imprescindíveis para a perspectiva textual-interativa, a Pragmática e a Lingüística Textual, uma vez que o foco de análise está na interação social, utilizando-se para isso o produto dessa interação, o texto.

Convém lembrar que a perspectiva textual-interativa foi proposta, inicialmente, por diversos pesquisadores integrantes do PGPF para realizar a análise de *corpus* composto por textos falados provenientes do Projeto NURC, com o intuito da confecção da Gramática do Português Falado Culto no Brasil. Em virtude do *corpus* composto de textos falados, além da

Pragmática e da Lingüística Textual, a Análise da Conversação também foi incluída no escopo teórico, mas não será considerada nesse trabalho, pelo fato de focalizarmos textos escritos produzidos em contexto escolar.

Pela ótica da Pragmática, os dados são descritos a partir das condições de produção textual, tendo na interação entre interlocutores sua principal preocupação. Isso não significa, como dito anteriormente, considerar o contexto de produção como mais um aspecto a ser analisado, mas perceber na superfície textual marcas que denunciem as condições de produção do texto. Como diz Jubran: “Assumir um ponto de vista pragmático significa considerar a linguagem como atividade que, realizada verbalmente, deve ser estudada dentro do quadro de suas condições de efetivação” (JUBRAN, 2006, p.11). Ao analista cabe reconhecer as marcas do processo comunicativo / interativo nos enunciados concretos.

Com a Lingüística Textual, é possível discretizar e analisar as marcas textuais efetivamente produzidas, ou seja, esse ramo teórico fornece as ferramentas para compreender os processos constitutivos do texto. Atualmente, utilizam-se conceitos desenvolvidos na sua fase mais recente, que leva em conta não só o aporte pragmático, mas também os diversos tipos de sistemas cognitivos envolvidos na produção do texto, pertencentes a uma visão sociocognitivista (descritos mais detalhadamente no tópico 1.2 deste capítulo). Nesse sentido, acreditamos ser necessário um breve resgate teórico das noções de texto propostas pela Lingüística Textual, para, por fim, fixarmos o conceito de texto norteador desse trabalho.

A Lingüística Textual (doravante LT), como disciplina pertencente aos Estudos da Linguagem, elegeu o texto como seu objeto de estudo. Aparentemente, a definição de que a LT estuda o texto pode parecer simples, mas ela ganha significação apenas se a noção de texto for explicitada.

Segundo Koch (2004), há muitas definições de texto, principalmente porque os estudos do texto não foram homogêneos, ao contrário, as preocupações e, conseqüentemente,

o recorte do objeto de estudo variaram muito desde a segunda metade dos anos 60 até os dias atuais. Koch divide a trajetória da LT em três fases, a saber:

- Análises interfrásticas e gramáticas do texto;
- A virada pragmática;
- A virada cognitivista.

A LT, em sua fase inicial, entendia que “texto seria simplesmente a unidade lingüística mais alta, superior à sentença” (KOCH, 2004, p.5). Essa concepção está de acordo com a proposta de construção de gramáticas textuais, uma vez que o texto é visto como produto acabado e, desta forma, pode ser descrito segundo uma perspectiva sintático-semântica. O interesse da LT, assim, centrava-se nas relações referenciais, sobretudo na correferenciação entre dois ou mais elementos. Os conceitos de coesão e coerência ganharam destaque, sendo considerados os elementos essenciais para que se distinguísse um texto de um não-texto.

Na segunda fase, percebeu-se a insuficiência da abordagem sintático-semântica para explicar os fatos do texto. Desse modo, adotou-se a perspectiva pragmática nos estudos do texto, entendido agora como “unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2004, p.3).

O objeto deixa de ser o texto pronto, uma vez que as análises passam a centrar-se no funcionamento dos processos comunicativos. Nas palavras de Koch:

(...) os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2004, p.14).

A importância do “salto pragmático” foi enorme, pois ampliou o interesse da LT, inserindo em suas preocupações tudo aquilo que os estruturalistas haviam deixado fora do escopo de análise: o contexto comunicativo e as intenções dos falantes. A noção de linguagem

passou a ser de interação entre falantes, ressaltando a importância do processo a despeito do produto (texto em si).

Por fim, Koch fala na “virada cognitivista”, que imprimiu nova orientação à LT, ao levar em conta a ativação de determinados conhecimentos pertencentes aos interlocutores no momento da interação. Quatro sistemas cognitivos são descritos como necessários para o processamento textual: o lingüístico – conhecimentos gramaticais e lexicais; o enciclopédico – conhecimento de mundo; o interacional – conhecimentos sobre formas de interagir por meio do exercício da linguagem; e o de modelos textuais globais – conhecimentos sobre gêneros e tipos textuais. (Ver item 1.2. deste capítulo)

Nesse enfoque cognitivista, o “texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (KOCH, 2004, p.21). Tanto na atividade preparatória da construção textual, quanto na de compreensão de textos, os interlocutores mobilizam um conjunto de saberes, para que a ação verbal seja realizada com êxito.

O breve panorama dos estudos da Lingüística Textual forneceu, grosso modo, algumas das principais características das etapas de pesquisa do objeto de estudo texto. É importante, todavia, ressaltar que o objeto de estudo foi sendo ampliado, desde a primeira até a terceira fase, sem que houvesse uma total substituição dos conhecimentos anteriores. O que houve foi uma gradual expansão do recorte no objeto pesquisado, uma vez que se percebeu não ser possível estudar um texto desvinculado de sua situação de produção, nem dos diferentes conhecimentos necessários para a sua efetivação.

Em resumo, a definição de texto que assumimos em nossas análises:

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia),

mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação.(KOCH, 2004, p.30).

1.1.1. TOPICO DISCURSIVO: DELIMITAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE

Como dito anteriormente, o texto é o objeto de estudos da perspectiva textual-interativa. Porém, para que efetuássemos as análises, a definição de uma unidade de análise foi necessária para delimitarmos os processos de organização de textos. Assim, selecionamos uma unidade de análise de estatuto textual, definida como tópico discursivo.

O Grupo de Organização Textual-Interativa do PGPF abordou a questão da topicalidade em textos falados. Mas, como ressalta Jubran, “a topicalidade é um processo constitutivo do texto” (JUBRAN, 2006b, p.40) e, por isso, deve dar conta de diferentes gêneros de textos, sejam eles falados ou escritos.

Atualmente algumas pesquisas têm utilizado a categoria de tópico discursivo para a análise de textos escritos. O periódico *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, publicado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2006, número 48(1), dedicou todo um volume ao Tópico Discursivo. Nessa edição, vários foram os artigos que tomaram o texto escrito como elemento de análise. Citaremos como exemplo o artigo de Pinheiro (2006), intitulado *O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa*. Nesse estudo, Pinheiro utiliza-se dos princípios da centração e da organicidade para analisar um trecho de uma reportagem escrita, propondo que se utilize o tópico discursivo como unidade de análise independentemente de o texto ser falado ou escrito.

Seguiremos com a explanação de alguns conceitos teóricos sobre o tópico discursivo.

O tópico discursivo, segundo Jubran, constitui-se como uma categoria abstrata, primitiva, com a qual operamos para delimitar unidades textuais – os segmentos tópicos -, com base nas propriedades tópicas de centração e organicidade” (JUBRAN, 2006, p.90).

A primeira propriedade, centração, envolve: (JUBRAN, 2006, p.92)

- a) Concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes;
- b) Relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) Pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado

Quanto à propriedade da organicidade, sua manifestação decorre das relações de interdependência tópica que se estabelecem nos planos hierárquico e linear.

Sobre o plano hierárquico, Jubran nos diz:

As relações de interdependência entre tópicos, de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto em pauta é desenvolvido, configuram níveis de hierarquização na estruturação tópica, vista no seu recorte vertical. Há como que camadas de organização, indo desde um tópico amplo, passando por tópicos sucessivamente particularizadores, até se alcançarem constituintes tópicos mínimos, definíveis pelo maior grau de particularização do assunto em relevância. (JUBRAN, 2006, p.95)

A partir das relações de interdependência entre os níveis hierárquicos, é possível visualizar os Quadros Tópicos (QTs), que são caracterizados pela centração em um tópico mais abrangente, chamado Supertópico (ST), e pela divisão interna do Supertópico em tópicos co-constituintes, os Subtópicos (SbT). Podem ocorrer também subdivisões no interior de cada Subtópico, que se constituirá como um Supertópico em relação aos seus tópicos co-constituintes, formando assim, com eles, um Quadro Tópico de nível inferior na hierarquia tópica.

Já sobre o plano linear, dois são os fenômenos característicos: a continuidade e a descontinuidade. Jubran (2006, p. 97) define continuidade tópica como “uma relação de adjacência entre segmentos tópicos, que ocorre na circunstância específica de esgotamento do tópico anterior e mudança para um novo tópico”. Descontinuidade tópica, por sua vez, é vista como uma perturbação da sequência linear e pode ocorrer quando há suspensão definitiva do tópico, intercalação no seu interior de outros tópicos e expansão posterior de um tópico apenas anunciado anteriormente.

Além dos processos de continuidade e descontinuidade, podem ocorrer também três outros procedimentos de passagem de tópico a outro: a transição de tópicos (passagem gradual de um tópico a outro), superposição de tópicos (dois tópicos diferentes convivem temporariamente) e movimento tópico (deslizamento de um para outro aspecto de um mesmo tópico).

A descrição dos princípios do tópico discursivo é de essencial importância para esse trabalho, visto que operamos com essa unidade de análise em nosso *corpus*. A justificativa para essa eleição se deve ao fato de entendermos a questão da topicalidade como fulcral para o processamento textual, pois é por meio dela que o produtor realiza a progressão de seu texto de forma coerente. Nesse sentido, Koch (2004) ressalta a relação direta existente entre progressão tópica e coerência.

Para que um texto possa ser considerado coerente, contudo, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível seqüencial ou hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento [...] para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada. Isto é, a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso. (KOCH, 2004, p.99)

Quanto à progressão textual, Koch (2004) cita a existência de três tipos: referencial, temática e tópica. A primeira diz respeito à continuidade dos referentes no discurso, por meio das cadeias referenciais, permitindo que os referentes estejam ativados durante todo o processamento textual. A segunda, a progressão temática, envolve o aparecimento de informações novas relacionado à utilização de informação dada (articulação tema-remata). Por fim, a progressão tópica, a que mais interessa a esse trabalho, refere-se à organização dos segmentos tópicos, com movimentos de continuidade ou descontinuidade tópica, de modo a garantir a construção textual dos sentidos. Frisamos a importância da progressão tópica, visto englobar as duas anteriores, uma vez que, para haver organização tópica, é preciso que os processos de referenciação e de tematização sejam executados.

Essa idéia de superordenação também é proposta por Koch, ao falar em relação de inclusão entre os tipos de progressão: “a progressão textual é garantida, em parte, pela progressão/continuidade tópica; esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial.” (KOCH, 2004, p.101).

Para a observação da progressão tópica de um texto, é necessário proceder à delimitação de seus segmentos tópicos constituintes e verificar se o seu encadeamento linear se efetiva por continuidade ou descontinuidade. No texto falado, Jubran (2006) descreve algumas marcas lingüístico-discursivas como forma auxiliar de precisar a segmentação tópica, embora não sejam critérios de segmentação, posto haver uma grande dificuldade de sistematização dessas marcas, devendo, portanto, a segmentação ficar por conta do princípio da centração tópica.

Nos textos escritos algumas dessas marcas não ocorrem, como entonação, hesitação, embora tenhamos percebido a presença facultativa de outras formas de delimitação tópica, como o uso marcadores discursivos basicamente seqüenciadores, cuja função prioritária é estabelecer nexos coesivos, articular segmentos discursivos.(RISSO, 2006). Ressaltamos a importância dos marcadores discursivos basicamente seqüenciadores por sua função de conexão entre tópicos, ligação intertópica, por seu papel na progressão tópica, tendo o papel de assinalar as etapas de construção do texto.

Esse tipo de marcador é bastante utilizado em redações escolares, por causa da criação de clichês sobre como começar, desenvolver e concluir um texto. Por esse motivo, posteriormente nas análises (ver capítulo III), a utilização desse recurso será de suma importância para percebermos uma tentativa de organizar topicamente as produções por parte dos alunos, mesmo quando os segmentos articulados não promovem uma progressão tópica. Muitas vezes o uso desse tipo de articulador proporciona ao aluno/produtor a aparência de organização, embora não seja possível perceber conexão entre os segmentos encadeados.

Como dito anteriormente, utilizamos, assim, o tópico discursivo como unidade de análise e, para isso, seguimos os procedimentos metodológicos da análise tópica. Inicialmente, com base na propriedade da centração, tentamos identificar e recortar os segmentos tópicos dos textos dos alunos. Em seguida, observamos se ocorria a organização linear dos tópicos, verificando se sua disposição seqüencial se dava pelos processos de continuidade ou descontinuidade. Finalmente, procuramos fazer a análise da organização hierárquica dos tópicos, para ver se os alunos processavam a particularização de supertópicos em subtópicos, construindo quadros tópicos.

1.2. VISÃO SOCIOCOGNITIVA-INTERACIONISTA

As ciências cognitivistas clássicas tendiam a separar os processos cognitivos que ocorreriam dentro e fora da mente, sendo que o importante era explicar como os conhecimentos de um indivíduo se processavam dentro da mente quando acionados para resolver problemas ambientais. Assim, o ambiente seria apenas mais um fator a ser analisado, ou seja, “uma fonte de informação para a mente individual” (KOCH, 2004, p.29).

Mais recentemente, observou-se que a separação entre fora e dentro da mente começa a cair, pela necessidade de incorporar aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processo cognitivo, uma vez que muitos processos cognitivos não ocorrem exclusivamente no indivíduo, mas na sociedade.

No âmbito da linguagem, essa percepção também ocorreu, visto que as atividades lingüísticas são atividades feitas com os outros, em um processo de interação e compartilhamento de conhecimentos, sendo, portanto, ações conjuntas. Nesse sentido, podemos falar em uma visão sociocognitiva-interacionista da linguagem, já que há contribuições tanto da perspectiva interacionista, no sentido do entendimento interativo da

linguagem, quanto do sociocognitivismo, focando os conhecimentos necessários para a produção e processamento do texto.

Os princípios teóricos da perspectiva interacionista foram expostos anteriormente (item 1.1.1 deste capítulo), sendo agora necessário discorrer sobre os sistemas de conhecimentos provenientes do sociocognitivismo. Conforme vimos no breve histórico da lingüística textual, com “a virada cognitivista” nos estudos do texto, ganharam destaque os sistemas de conhecimento envolvidos na construção textual, particularmente o lingüístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais, descritos por Koch (2003) a partir dos estudos de Heinemann & Viehweger (1991).

É importante que se faça nesse momento uma ressalva a respeito da classificação dos sistemas de conhecimento. Como dito anteriormente, Koch (2004) definiu-os como sendo quatro (o lingüístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais). Em obra anterior, no entanto, Koch (2003) faz a distinção de apenas três sistemas, o lingüístico, o enciclopédico e o interacional, uma vez que o sistema de conhecimento de modelos textuais globais estava incluso no sistema interacional sob o nome de conhecimento superestrutural. Para evitar problemas de entendimento, nesse trabalho, optamos pela classificação dos quatro sistemas de conhecimento (o lingüístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais), proposta em obra mais recente, de 2004.

Ao *sistema de conhecimentos lingüísticos* corresponderiam os conhecimentos gramaticais e lexicais necessários para a compreensão e produção textual. É o conhecimento de um sistema de regras que possibilita aos usuários da língua realizarem produção textual, como, por exemplo, a organização do material lingüístico, a seleção lexical e a utilização de elementos coesivos.

O *conhecimento enciclopédico* é aquele que se encontra armazenado em nossa memória, sendo também chamado de conhecimento de mundo. Trata-se tanto do

conhecimento do tipo declarativo, quanto do tipo episódico. Ele se refere aos conhecimentos adquiridos por meio de experiências, vivências de práticas sociais ou por declarações sobre fatos. A partir desse conhecimento é possível, por exemplo, fazer inferências para suprir lacunas encontradas na superfície textual e criar expectativas a respeito do campo lexical explorado em um texto.

O *conhecimento interacional* relaciona-se às ações verbais, ou seja, compreende as formas de “inter-ação” por meio da linguagem. É dividido em três tipos de conhecimentos: ilocucional, comunicacional e metacomunicativo.

O conhecimento relacionado ao ato de reconhecer os objetivos e propósitos de um falante, em uma dada situação de interação, é chamado de ilocucional. Já o conhecimento comunicacional está relacionado a normas comunicativas gerais, como as propostas por Grice, ou seja, diz respeito à quantidade de informação necessária para que ocorra a comunicação, à seleção da variante lingüística mais apropriada para a situação comunicativa, entre outras. O conhecimento metacomunicativo compreende as estratégias utilizadas na interação pelo locutor, que permitem assegurar a compreensão do texto, além de conseguir a aceitação de seus objetivos. Por meio desse conhecimento, o produtor é capaz de sanar ou evitar possíveis perturbações na comunicação.

Por fim, o *conhecimento sobre as estruturas ou modelos textuais* capacita os indivíduos envolvidos na situação comunicativa a reconhecerem quais os tipos ou gêneros a que determinado texto pertence, além de possibilitar a seleção do gênero mais adequado para cada situação comunicativa.

Dessa exposição sobre diferentes sistemas cognitivos envolvidos na ação verbal, depreende-se que o saber lingüístico, ou o sistema de conhecimento lingüístico, é um dentre outros conhecimentos requeridos para a produção textual. Portanto, a competência comunicativa aciona não só conhecimentos lingüísticos e interacionais, conforme postula a

perspectiva textual-interativa, como também os conhecimentos enciclopédico e o de modelos textuais.

Todavia, além dos quatro sistemas de conhecimento referidos acima, um outro saber também nos parece essencial para a produção textual, o *conhecimento sobre processos de organização tópica*. Esse sistema cognitivo está relacionado à capacidade do produtor em organizar topicamente seu texto, ou seja, de produzir textos dotados de centração e organicidade tópicas.

Conforme vimos anteriormente, no item 1.1.1, a centração tópica envolve questões de concernência, relevância e pontualização, ou seja, dizemos haver centração quando há uma interdependência semântica entre os enunciados, gerando um conjunto específico de referentes proeminente e focal em determinado momento do texto. Já a organicidade se manifesta em relações de interdependência intra ou inter tópica e garante a unidade textual, bem como realiza os movimentos de superordenação de tópicos nos mais diversos textos.

Na seção anterior, discorremos sobre a unidade de análise adotada nessa dissertação, o tópico discursivo. É necessário frisar que o tópico discursivo é uma categoria analítica e, portanto, abstrata e própria do fazer científico. Já o conhecimento sobre processos de organização tópica situa-se na instância dos saberes, ou seja, é do campo da cognição, sendo mobilizado quando da construção de textos, sejam escritos ou falados. Há, assim, três níveis: o conhecimento sobre organização tópica, situado no âmbito da cognição; o tópico discursivo, unidade de análise abstrata e o segmento tópico, unidade textual concreta mobilizadora dos conhecimentos sobre topicalidade.

Entendemos ser importante ressaltar a instância cognitiva das questões sobre topicalidade, uma vez que, após todas as considerações apontadas no item 1.1.1 sobre a organicidade linear e hierárquica dos tópicos discursivos, reconhecemos que, na elaboração de um texto, intervém uma modalidade de conhecimentos sobre processos de organização tópica,

a par dos conhecimentos lingüístico, enciclopédico, interacional e de superestruturas textuais, indicados pela visão sociocognitiva-interacional da fase atual da Lingüística Textual.

É preciso ressaltar que a separação dos cinco sistemas de conhecimento é apenas ilustrativa, pois, durante o processo de produção textual, todos os sistemas são utilizados simultaneamente e em dependência uns dos outros. É possível dizer, no entanto, a partir de uma visão textual-interativa, que o conhecimento interacional exerce dominância sobre os demais, sendo, portanto, uma questão mais ampla do que previsto pelo sociognitivismo, por entender a interacionalidade como intrínseca ao exercício da linguagem.

Neste trabalho, focalizaremos sobretudo o conhecimento sobre organização tópica, em função da proposta inicial dessa dissertação: procurar em textos escritos em ambiente escolar marcas que denunciem a (des)organização tópica e que conduzam para o modo como a situação de produção ocorreu, já que a noção de textos norteadora desse trabalho não se limita ao produto acabado, o texto, importando também saber como as condições de produção influenciaram as produções textuais.

Por esse motivo, optamos por uma abordagem teórica que contemple aspectos tanto da visão cognitivista de texto como da perspectiva textual-interativa, utilizando ferramentas provindas de ambas as teorias para a análise de nosso *corpus*. Assim, propomos uma abordagem sociocognitivo-interacional.

2. MATERIAL E METODOLOGIA DE COLETA

A natureza do material a ser trabalhado e a metodologia de coleta está de acordo com a perspectiva sociocognitiva-interacional que fundamenta a pesquisa, uma vez que, para se analisar um texto, deve-se olhar também para suas condições de produção. A fim de realizarmos uma análise que conjugue o produto e o processo das redações escolares, estabelecemos, como material de pesquisa, textos produzidos por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escolas particulares e dados relativos à metodologia de ensino de redação obtidos de observações de aulas.

Os textos produzidos pelos alunos foram coletados em aula não dirigida pela presente pesquisadora, para que não houvesse nenhuma interferência externa à situação de produção textual no contexto criado pelo professor. Essa coleta inclui também redações já corrigidas, para a verificação dos critérios de avaliação, bem como das orientações feitas pelo professor/corretor/leitor a respeito das mudanças nos textos. Nos casos em que houve a prática de reescritura de textos, após correção, os textos reescritos igualmente integram o *corpus*, com o objetivo de percebermos a eficácia das orientações feitas pelo professor no sentido de dotar os textos de maior organização tópica. Usaremos as iniciais M.L. e C. para diferenciar as professoras das escolas A e B, respectivamente.

A observação de aulas incluiu tanto a(s) preparatória(s) da redação, quanto a de avaliação dos textos dos alunos. Acreditamos que nossos dados contemplariam todo o processo (preparação da redação, atividade da redação em si e retorno que o professor traz aos alunos sobre os textos produzidos), oferecendo uma visão mais clara das condições de efetivação da atividade de produção de textos escritos, no contexto escolar.

A observação da(s) aula(s) preparatória(s) levou em conta o modo como a proposta de produção textual é explicitada aos alunos. Fatores como discussão do tema, contextualização

da atividade, definição de interlocutor, entre outros, são relevantes, pois fazem parte da situação de produção do texto a ser analisado. Além das interferências do professor quanto à temática abordada, as orientações de ordem lingüístico-textuais que foram dadas aos alunos, ou seja, instruções a respeito do gênero textual, da organização tópica do texto, da extensão do texto e do padrão de linguagem também eram alvos de nossa preocupação.

Já a observação da(s) aula(s) de comentários da avaliação foi importante para verificarmos de que natureza era a intervenção do professor sobre os textos de seus alunos. Procuramos ver, no processo de correção do texto, quais os conhecimentos utilizados para orientar os alunos sobre a forma de reescreverem seus textos, de modo a serem mais competentes comunicativamente. Todos os dados relativos à observação das duas modalidades de aulas foram registrados em relatórios, elaborados imediatamente após a assistência a elas, para posterior confronto.

Na escola A, uma das mais tradicionais da cidade, foram observados os “laboratórios de redação”: aulas específicas para produção textual, realizadas fora do período das aulas regulares. A observação de aulas na escola ocorreu no período compreendido entre os meses de fevereiro a junho de 2006.

A professora M.L. organizou como material de apoio vários textos, dos mais diversos gêneros, e projetou-os para os alunos, não havendo material impresso distribuído. M.L. atuou como mediadora da discussão, propondo questões a serem debatidas e gerenciando as intervenções dos alunos. A aula durou 90 minutos, tempo utilizado apenas com as orientações dadas pela professora, uma vez que a produção textual não foi feita em ambiente escolar. O prazo estipulado para a entrega do texto foi de uma semana e a atividade era avaliativa.

Na escola B, observamos as aulas de redação entre os meses de março a junho de 2006, sendo o foco da análise posterior apenas duas dessas aulas, realizadas no mesmo dia.

Isso porque a sala informante assistia a duas aulas com a mesma professora C., às terças-feiras, uma às 8h e a outra às 11h30min., sendo que cada uma durava 45 minutos.

Diferentemente da escola A, na escola B as aulas eram no período regular, sendo, portanto, parte da grade curricular da escola. A professora orientou os alunos tendo como suporte uma coletânea proposta pelo processo seletivo de uma universidade paulista (proposta de texto em anexo). O material é parte integrante da apostila utilizada pela escola B, não sendo, portanto, confeccionado pela professora.

Na primeira aula, a professora C. leu a coletânea de textos com os alunos e explicou o tema sugerido pela apostila. Os alunos participaram das discussões, intervindo livremente com comentários acerca do tema. Na segunda aula, foi escrita na lousa uma proposta de projeto de texto. A produção textual foi feita em sala de aula com o auxílio da professora aos alunos que o requisitavam. Para efeito de descrição, não separamos as orientações em termos de aulas, porque ambas eram complementares, isto é, tratavam do mesmo tema.

Apesar de a observação ter durado todo o primeiro semestre de 2006, poucas foram as produções textuais efetivamente realizadas. Esse fato, bem como a necessidade de restrição do *corpus* de análise, fez com que optássemos pela seleção de apenas uma aula e, conseqüentemente, de uma série de textos.

Na escola A, foi possível observar a aula preparatória e duas aulas de avaliação/orientação para posterior reescritura. Já na escola B, contamos apenas com a aula preparatória, visto não ter havido qualquer comentário sobre a produção corrigida pela professora.

Os textos produzidos são do tipo dissertativo, predominante no nível de escolaridade observado. Foram coletadas 23 redações da escola A e 13 da B. Apresentamos a análise de parte desse material, sendo que o critério para a seleção dos textos, de ambas as escolas, foi pautado pela sua representatividade para ilustrarmos um contínuo de (des)organização tópica

então constatado: desde redações que apresentam um grau maior de organização tópica até as que não comportam o princípio de topicalidade.

CAPÍTULO II

AULA PREPARATÓRIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

A descrição das aulas preparatórias, tanto da escola A quanto da B, foi feita com o intuito de percebermos quais as modalidades de orientação efetuadas e quais suas repercussões nos textos dos alunos. Para efeito de exposição, comparamos as orientações, percebendo, assim, similaridades e particularidades entre as duas escolas.

Considerando que a construção de um texto requer não só conhecimentos a respeito do tópico discursivo a ser desenvolvido, como também conhecimentos sobre formas de interação por meio da linguagem, sobre processos de construção textual e estruturas lingüísticas, sistematizamos os dados obtidos da observação das aulas preparatórias pautados pelos cinco sistemas de conhecimento envolvidos na produção textual, descritos no item 1.2 do capítulo anterior: orientações temáticas, orientações lingüísticas, orientações interacionais, orientações sobre modelos textuais globais e orientações sobre tópico discursivo.

Não percebemos orientações específicas sobre como utilizar os recursos da língua para a composição do texto, informações baseadas no sistema de conhecimentos lingüísticos, entendidos como aqueles necessários para que o produtor faça a apropriação de recursos lingüísticos para produção textual.

Apenas na escola B observamos a presença de orientações lingüísticas de forma diluída, durante a produção de textos pelos alunos. Os textos foram feitos em sala de aula e a professora C. auxiliou os alunos durante todo o processo de escritura, lendo e corrigindo aquilo que considerava inadequado. Um exemplo é a sugestão a um aluno de que retire de seu texto a expressão “podemos chegar à conclusão”, pois o uso caracterizaria um clichê, nas

palavras da docente. Outras instruções foram dadas aos alunos, desde correções gramaticais até sugestões de escolhas lexicais mais apropriadas, segundo julgamento da docente.

Vale informar que em ambas as escolas, bem como na maioria de outras escolas particulares, o ensino de redação é desvinculado do ensino da gramática, havendo um espaço específico para “aulas de gramática” e outro para “aulas de redação”.

Quanto às orientações voltadas para o aspecto interacional da linguagem, de relações interacionais que o produtor pretende estabelecer com seu interlocutor, em um contexto específico de interlocução, percebemos que não houve qualquer preocupação das professoras M.L. e C. em contextualizar a produção, uma vez que o papel do interlocutor /leitor foi apagado, restando apenas a missão de escrever um texto para avaliação posterior.

Interessante ressaltar nesse momento o papel do professor. Na relação interacional, cabe a ele o papel de leitor, desempenhado de forma problemática, já que a função primeira da redação escolar não é a de interagir, mas de servir como suporte para avaliação / repreensão do produtor.

Todos os conhecimentos envolvidos no jogo discursivo são abalados, pois o produtor escreve para um “leitor” pouco colaborativo, que, na verdade, procura as falhas argumentativas. Além disso, o produtor sente-se pressionado a repetir as informações citadas em sala de aula como forma de demonstrar sua participação. Ao aluno, cabe organizar a discussão feita no momento anterior à escritura, tendo em vista o cumprimento de uma tarefa a ele determinada.

Notamos que em ambas as escolas a metodologia de ensino está centrada na explanação e discussão do tema proposto para redação. As professoras instauram o tema, fazem comentários e gerenciam as intervenções dos alunos durante todo o processo. Assim, percebemos uma grande preocupação em informar os alunos sobre os diversos fatos de nossa sociedade relacionados com o tema proposto, como se a falta de competência textual residisse

apenas no fato de os alunos não terem o que dizer. Aliás, faz parte do senso comum dizer que o alunado em geral “não tem idéias” e por isso a necessidade de se fornecer coletâneas de apoio, bem como da discussão em sala de aula sobre o tema a ser tratado no texto a ser produzido.

Na escola A, a professora M.L. abordou a questão da doação de órgãos. Para efeito de melhor organização das informações, dividiremos a análise nos vários aspectos do tema discutidos em sala de aula, embora na sequência temporal dos acontecimentos, a aula não tenha se desenrolado assim. A divisão antecipa, de certa forma, os recortes que os alunos fizeram das diferentes possibilidades de abordagem do tema central, a eles oferecidas e se justifica, analiticamente, por permitir a apreensão da articulação entre os comentários sobre o tema, no momento de preparação da redação, e os tópicos discursivos encontrados, posteriormente, nos textos produzidos pelos alunos.

a) Doadores x Não-doadores

A professora M.L. introduz o tema da doação de órgãos perguntando quais alunos eram possíveis doadores, e a grande maioria se posicionou favorável à doação. Diante da posição dos alunos, a professora lança outra pergunta, uma “contradição aparente” nas palavras dela: “se tantos são possíveis doadores por que as filas ainda são tão grandes?” Os alunos respondem ao questionamento elencando causas como: relutância da família e religião (tópicos discutidos abaixo).

Como material selecionado, a professora exibiu algumas propagandas institucionais, tanto televisivas como escritas, mostrando que as campanhas possuem como foco a emoção das pessoas. Segundo ela, as “propagandas mais emocionam que informam”.

b) Família.

A questão da família é introduzida como sendo uma das causas para a falta de doadores, pois depende da aprovação dos familiares a retirada de órgãos de possíveis

doadores. A professora M.L. questiona se os alunos já conversaram com os pais a respeito da doação. A maioria disse que não, embora desejasse que seus órgãos fossem doados.

Ainda tratando da relutância familiar em decidir pela doação de órgãos, a professora diz aos alunos que a palavra “cadáver” é uma abreviação da expressão “carne dada aos vermes”. A professora diz que todos os órgãos não aproveitados em doações apodrecem e se perdem.

Os alunos observaram que os familiares sempre se apóiam na esperança de que haja alguma salvação para seus entes e, por isso, não autorizam a doação.

Vale a pena ressaltar que as campanhas exibidas para a doação tinham como principal enfoque o convencimento dos familiares de possíveis doadores.

c) Tráfico de órgãos

Um dos alunos levanta a questão do tráfico de órgãos, dizendo que havia visto o fato em um filme. A professora concorda que realmente pode haver, mas que não tem notícias a respeito de denúncias nesse sentido. Esse tema interessa sobremaneira os alunos e continuam discutindo a presença ou não do tráfico.

d) Religião

Outro aluno ressalta que muitas pessoas não são doadoras por motivos religiosos. A professora M.L. diz que algumas seitas acreditam que o corpo deve ser preservado para uma futura ressurreição e, por isso, não permitem a doação de órgãos. Os alunos citam algumas dessas seitas, elencando exemplos de fatos cotidianos noticiados, muitas vezes, pelos meios de comunicação.

e) Doação de partes externas do corpo

Os alunos são questionados sobre transplantes de partes complexas do corpo, como face e mãos, realizados pela ciência. Depois, há a projeção de textos sobre o transplante de face de um chinês atacado por um urso. Os alunos levantam questões sobre o modo de velar

corpos sem partes externas, opinando que, nesses casos, se deveria lacrar o caixão ou cremar o doador. Essa questão impressiona muito os alunos. A professora M.L. diz que nesse caso poderia ser usado o provérbio: “o que os olhos não vêem o coração não sente”, posto o transplante de partes internas não ser percebido no velório do corpo.

Posteriormente, a professora M.L. projeta a definição dada por dois dicionários brasileiros, Aurélio Buarque de Hollanda e Houaiss, sobre transplante. O enfoque dado era a abrangência das definições ante os avanços da ciência, visto os conceitos não contemplarem a doação de partes externas do corpo.

Quanto às informações fornecidas a respeito do tema, é importante ressaltar que, diferentemente da escola A, a escola B utiliza material apostilado para as aulas de redação. Por esse motivo, a professora C. seguiu a coletânea proposta pelo material didático, cujo tema versava sobre o uso de máscaras sociais (em anexo).

A professora C. lê para os alunos os “textos” componentes da coletânea de apoio, uma tela de René Magritte; dois poemas, um de Fernando Pessoa e outro de seu heterônimo Álvaro de Campos e um texto intitulado *Race and Culture* de Robert Ezra Park. Após a leitura, C. discorre sobre o conceito de máscara social, dizendo ser a utilização de máscaras a representação de um papel. Além disso, a professora C. diz que não há originalidade, visto as pessoas adotarem características (máscaras) previamente estabelecidas.

Durante a explicação, os alunos parecem entender o uso de máscaras como uma atitude de falsidade ante um “verdadeiro ser”. A professora C. tenta demonstrar a normalidade do uso de máscaras, exemplificando com a mudança de comportamento dos alunos frente aos pais e diante de colegas. Ela afirma que para cada lugar há uma postura diferente, ocorrendo marginalização para todos aqueles que não se adaptam às máscaras. Apesar dessa explicação, grande parte dos alunos continuou associando máscaras sociais à falsidade, julgando errado usá-las nas relações humanas.

Esse problema interpretativo foi agravado pelo projeto de texto fornecido pela professora, uma vez que, a despeito da discussão a respeito da naturalidade de se usar máscaras, a docente estrutura a redação partindo da idéia de que as máscaras sociais encobrem a essência do ser.

Quanto às orientações sobre estrutura textual, informações baseadas no conhecimento sobre modelos textuais globais, percebemos uma diferença entre as aulas das duas escolas. Não é possível, entretanto, pensar em modelos textuais sem que a perspectiva interacional venha à tona, pois a noção de gêneros textuais está intrinsecamente ligada à interação dos interlocutores, já que corresponde à função social exercida por dado texto em um determinado contexto.

Assim, começamos a descrição pela proposta de texto feita pela professora M.L., ou seja, a comanda dada para a realização da redação. Segundo a professora, os alunos deveriam discutir um dos temas apresentados em aula. Isso demonstra que a professora percebeu o quão fragmentada estava sua aula em termos de tópicos possíveis a serem desenvolvidos, mas a idéia da escolha de um dos tópicos não ficou clara aos alunos, como veremos posteriormente nas análises das redações produzidas.

Na proposta, questões pertinentes a modelo textual não foram abordadas, restando aos alunos apenas a tarefa de “refletirem” sobre um dos aspectos trabalhados, como se essa orientação bastasse para que os produtores escrevessem de forma competente. Além disso, foi dito aos alunos que esses não deveriam se posicionar a respeito da doação de órgãos, ou seja, não deveriam se dizer contrários ou favoráveis à doação. Essa orientação nos parece contraditória, uma vez que o tipo de texto escolhido, o texto dissertativo, é opinativo por natureza.

Outra questão está na seleção do material exposto, ou seja, na escolha dos textos de apoio trazidos para a sala de aula. Foram exibidos textos de diversos gêneros, sem que a

professora M.L. chamasse a atenção dos alunos para esse fato. Cada texto apresentado possuía funções sociais diferentes, mas essas diferenças não foram apontadas pela professora. As questões relativas à produção textual como: para quem estou escrevendo? para que estou escrevendo? não foram levadas em conta, não propiciando, assim, condições possíveis de produção textual.

Cabe citar que a professora M.L., quando falava das definições do dicionário, lembrou os alunos de uma das formas de se iniciar um texto dissertativo: a definição, retomando uma aula anterior em que foi entregue aos alunos uma lista com 11 maneiras diferentes de se iniciar um texto. Essa orientação foi dada de forma superficial, como um lembrete de algo já estudado e que deveria ser do conhecimento dos alunos.

Além disso, a professora M.L. deu alguns exemplos de como os alunos poderiam iniciar seus textos. Citou o provérbio: “O que os olhos não vêem, o coração não sente” como forma de começo possível para textos que discutissem a questão da doação de partes externas do corpo, justificando pela possível deformação dos doadores a negativa da família em permitir a doação de partes visíveis em um velório.

No quesito sobre estrutura textual, enquadrámos a proposta de texto feita pela professora C: os alunos deveriam escrever um texto dissertativo ou narrativo, coeso e coerente, sobre o tema “O uso de máscaras sociais”. A professora delimita ainda o número de linhas, devendo o texto contar com 15 a 25 linhas.

Interessante notar que a professora C. em nenhum momento explica o que sejam textos dissertativos e narrativos, embora percebamos que suas orientações estão pautadas por uma concepção de texto dissertativo composto por tese, desenvolvimento e conclusão, como podemos depreender do projeto de texto proposto por ela abaixo.

A falta de um esclarecimento a respeito da tipologia textual gera problemas, fato comprovado pelo questionamento de um dos alunos para um colega sobre o que seria uma

dissertação. A resposta à pergunta, “texto com tese, desenvolvimento e conclusão”, revela aulas de produção textual baseadas no senso comum, na repetição de estereótipos textuais.

Também os conceitos de coesão e coerência não foram explicados, demonstrando que os professores contam com uma série de conhecimentos prévios a respeito da produção textual, conhecimentos esses que os alunos não possuem.

Para facilitar a produção, a professora C. traça na lousa um “roteiro” de texto:

Roteiro

1. o que quero dizer? – tese – o que vai ser defendido.

As pessoas se acostumam às máscaras, vivendo em uma “realidade” de aparências, na qual o ser perde a validade.

2. por que quero dizer?

As pessoas não são sinceras;

Todos adotam máscaras adequadas as suas intenções;

O uso de máscaras esconde o verdadeiro eu;

2.1 provas dos motivos

3. o que fazer? – conclusão – solução

Na escola A, quanto às orientações sobre organização tópica, não encontramos quaisquer comentários que colaborassem para que os alunos conseguissem elaborar seus textos a partir da delimitação de um Supertópico organizador de um Quadro Tópico coeso e coerente. Vale ressaltar que o conhecimento sobre tópico discursivo está relacionado aos demais sistemas de conhecimento, visto dizer respeito à organização e à progressão textual.

Na aula observada, não houve qualquer comentário a respeito de tópico discursivo, o que pode ser comprovado pela ausência de orientação acerca do tema central a ser

desenvolvido no texto cobrado dos alunos. A professora M.L. abordou vários possíveis Supertópicos, sem qualquer organização, mas pediu aos alunos um texto em que refletissem sobre um único aspecto, ou seja, não orientou sobre organização e progressão tópica, mas exigiu que o texto apresentado pelos alunos contemplasse esses aspectos.

Diferentemente do ocorrido na escola A, observamos um possível direcionamento a respeito de tópico discursivo promovido pela professora C. A delimitação de um “projeto de texto” na lousa denuncia essa tentativa, mas a prática não é bem sucedida por ter havido, em uma mesma aula, a orientação sobre dois temas diferentes e antagônicos.

A princípio, quando da explicação da coletânea de textos (orientações temáticas), a professora C. delimitou um tema (possível Supertópico) tratando da normalidade do uso de máscaras sociais. No entanto, quando da esquematização na lousa (orientações sobre estruturas textuais globais), há a fixação de um outro tema (Supertópico) sobre a falta de sinceridade daqueles que fazem uso de máscaras. Essa dubiedade na orientação sobre o tópico organizador gerou textos incoerentes, em sua maioria, sendo os alunos tentaram contemplar os dois tópicos apresentados pela professora.

De forma geral, é possível perceber, após a descrição das orientações oferecidas pela professora M.L., a predominância da orientação temática em detrimento dos outros conhecimentos envolvidos na produção textual, em especial a ausência de orientações sobre modelos textuais globais e sobre a contextualização da atividade interacional. Esse fato reflete uma determinada concepção de redação escolar, calcada quase exclusivamente no oferecimento ao aluno de “idéias” para preencherem o texto.

Porém, acreditamos que a competência textual não se restrinja a conhecimentos sobre o tema, já que obter informação não garante a produção de um texto coeso e coerente, ou seja, com progressão tópica.

A aula analisada na escola B, apesar de ser conduzida de forma diferente da escola A, também não se mostra produtiva com relação à efetivação de textos. Os problemas de orientação de organização tópica também apareceram, mas dessa vez não por uma variedade de tópicos centrados no tema, como ocorreu na Escola A, mas por um direcionamento de escrita, dado no roteiro, incoerente com a discussão do tema em questão.

Os alunos, em sua maioria, não conseguiram delimitar um Supertópico organizador, titubeando entre duas idéias antagônicas: a normalidade do uso de máscaras e o encobrimento da essência do ser pelo uso das máscaras sociais.

CAPÍTULO III

A (DES)ORGANIZAÇÃO TÓPICA DE REDAÇÕES ESCOLARES

Como dito no capítulo sobre os princípios teóricos e metodológicos que norteiam esse trabalho, a unidade eleita para a análise dos textos constituintes do *corpus* é o tópico discursivo. Nesse momento, vale relembrar algumas noções pertencentes à categoria analítica do Tópico Discursivo para auxiliar na compreensão das análises realizadas a seguir.

Primeiramente, é preciso dizer que o tópico discursivo, bem como as nomenclaturas subtópico e supertópico são unidades abstratas, atualizáveis apenas no texto. A ciência desse estatuto evita confusões, já que não é possível a fixação de antemão dessas categorias. Elas apenas se constituem na observação da composição dos quadros tópicos.

A primeira etapa da análise está baseada na delimitação de unidades textuais: os segmentos tópicos. A identificação desses segmentos está pautada pelo princípio da centração, ou seja, de manutenção de uma interdependência semântica entre os enunciados. A partir da segmentação, é possível estabelecer a organização linear do texto, observando movimentos de continuidade e descontinuidade tópica.

Posteriormente, é possível observar a propriedade da organicidade com base na construção de quadros tópicos. Cumpre-nos citar que quadro tópico define-se pelas relações de interdependência entre os tópicos centrados em um tópico organizador chamado supertópico. Em um texto, há a formação de diversos quadros tópicos, em que o subtópico de um quadro pode ser o supertópico de outro quadro, se estiver superordenando a composição de unidades menores.

Iniciamos os procedimentos analíticos com a decomposição dos textos em tópicos de forma a visualizar a organização linear e hierárquica das redações. Nossa intenção era

categorizar os textos a partir de sua organização tópica, ou seja, pretendíamos separar as redações de acordo com a competência de construção e encadeamento de tópicos dos produtores.

Essa separação rígida, porém, não foi possível, embora tenha nos auxiliado em um primeiro momento analítico, pois tivemos muitas dificuldades em realizar a segmentação tópica nos textos. A principal causa para os problemas com a delimitação tópica está no descumprimento da propriedade da centração, posto não haver concernência entre os enunciados em vários textos.

Optamos, por esse motivo, pelo estabelecimento de uma noção de gradiência em relação à organização tópica dos textos, pois podemos dizer que alguns se mostram mais organizados que outros. Seria possível falar em uma escala de organização tópica porque as redações se posicionam entre os extremos da máxima e mínima organização textual.

Diante disso, apresentaremos as análises dos textos a partir de um maior para um menor grau de organização tópica. Vale ressaltar que os textos considerados mais próximos da organização tópica desejável apresentam, na verdade, indícios de uma tentativa de organização do produtor de acordo com os princípios da centração e da organicidade, já que para que haja atribuição de sentido, é preciso que os textos em geral estejam organizados topicamente, ou seja, é preciso que os tópicos centrem-se em um tópico organizador (supertópico). Quando isso não ocorre, há problemas com a interdependência tópica, prejudicando a progressão dos tópicos e a construção de uma unidade textual coesa e coerente.

Notamos também que os vários problemas com a centração tópica se davam pelo estabelecimento de um possível tópico que não se constituía, ou seja, percebemos que muitas vezes os alunos apenas citam possíveis tópicos, mas não os desenvolvem, deixando-os

latentes no texto. Para esse fato lingüístico, apresentamos a denominação pseudo-tópico, isto é, um possível tópico que na verdade não se estabelece, visto não haver sua expansão.

Quanto à organicidade, observamos o aparecimento de justaposições de tópico sem qualquer encadeamento entre eles, isto é, trata-se da construção de vários tópicos sem que haja, no entanto, um supertópico organizador, sem que o texto em questão se construa como um quadro tópico. Nesse caso, os vários tópicos são estabelecidos, mas sem qualquer ligação entre eles.

1. ESCOLA A: ANÁLISE TÓPICA DOS TEXTOS

1.1. TEXTO 01A

O avanço da ciência na doação de órgãos.

1 Sabe-se que, atualmente, com o avanço da ciência, estão sendo implantadas novas técnicas para o transplante de órgãos.

3 A utilização de órgãos exteriores do corpo humano como a pele, orelha e nariz, está sendo usada nos transplantes para pessoas que necessitam de uma parte nova, em consequência de acidentes ou cirurgias, dos quais perderam essas partes.

6 No entanto, há contradições em relação as pessoas que são registradas como “doadoras de órgãos”, posto que, antes somente era implícito que seriam doados os órgãos internos e agora, com os avanços e novas técnicas de cirurgia, também serão doados os órgãos externos, caindo assim em uma situação crítica, pois na hora do velório de uma pessoa que foi doadora dos órgãos externos, terá que fechar o caixão.

11 Em relação a isso, há alguns questionamentos e terá que haver mudanças nessa lei, pois existem pessoas que querem ser somente doadoras de órgãos internos, ou somente dos órgãos externos, ou até mesmo, dos dois.

14 Portanto, é preciso que aja uma mudança nas condições de doação, pois a ciência está avançando e evoluindo cada vez mais rápido, precisando assim de um acompanhamento nas decisões dos transplantes de órgãos.

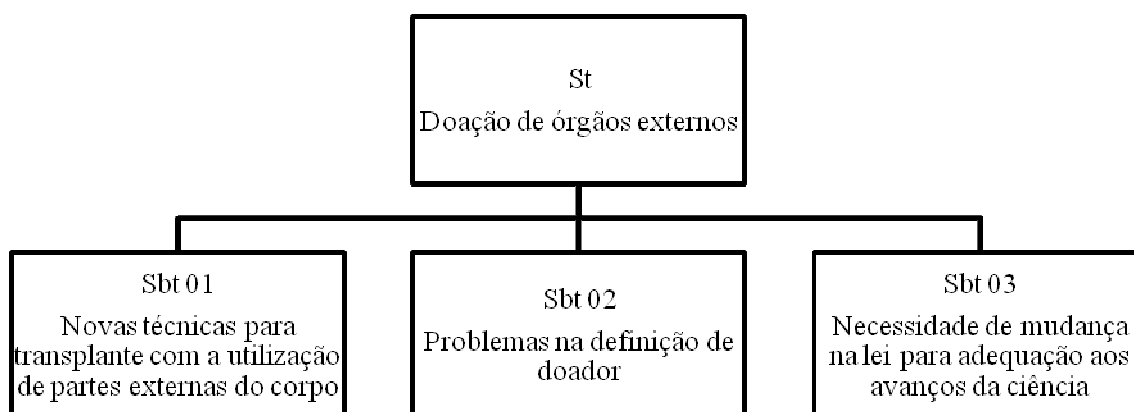
A princípio, segmentamos topicamente o texto em um plano linear:

Tópico 01: (1-5) novas técnicas para transplante com utilização de partes externas do corpo;

Tópico 02: (6-10) problemas na definição de doador (partes internas e externas),

Tópico 03: (11–16) necessidade de mudança na lei para adequação aos avanços da ciência.

Posteriormente, em um plano hierárquico, estabelecemos o quadro tópico (QT) formado pelo agrupamento de segmentos tópicos subordinados a um supertópico (ST). Nesse texto é possível delimitar de forma implícita o supertópico: doação de órgãos externos como tópico organizador do texto.



O primeiro tópico é constituído pela questão da doação de partes externas do corpo humano como forma de refazer estruturas perdidas. Essa delimitação pode ser por meio da centração tópica, já que observamos concernência semântica entre os enunciados que se inter-relacionam por meio da coesão lexical estabelecida por lexemas de um mesmo campo semântico como, por exemplo, o uso do hiperônimo “novas técnicas”, retomado e explicitado pelo hipônimo “transplante de órgãos externos”. Além disso, podemos dizer que há relevância do tópico, pois o elemento “novas técnicas para transplante com utilização de partes externas ocupa posição focal em um determinado momento do texto, o que caracteriza a pontualização.

O primeiro tópico se constitui em dois parágrafos, de acordo com a centração tópica, não é possível dizer que o primeiro parágrafo seja um tópico, mas uma introdução de tópico, pois se utiliza de uma nomeação genérica “novas técnicas para o transplante de órgãos” que será especificada apenas no próximo parágrafo, a doação de partes externas.

Interessante ressaltar que, embora possamos falar na constituição de um tópico pleno, o produtor dividiu-o em dois parágrafos, o que dificulta a construção do segmento tópico porque a paragrafação do texto escrito é um importante recurso para a delimitação tópica, visto não haver marcas como a hesitação, a entonação, a repetição, próprias do texto falado.

A presença desse primeiro parágrafo introdutor de tópico, utilizando para isso uma informação genérica, é recorrente nas produções pertencentes ao *corpus*. Não notamos, durante a observação das aulas, qualquer orientação nesse sentido, indicando um possível conhecimento estrutural absorvido pelos alunos durante todo o processo de escolarização.

O próximo tópico, marcado tanto pela mudança de parágrafo, como pelo uso do marcador discursivo “no entanto”, trata do problema da definição de doadores, visto ser possível doar partes internas e externas. A introdução do tópico pelo articulador auxilia a progressão tópica, já que estabelece relação intertópica, ou seja, promove a ligação entre os tópicos, mantendo a estruturação do quadro tópico.

O terceiro tópico inicia-se na linha 11, indo até o final do texto, e explora a questão da necessidade de mudança nas leis de transplantes para que haja adaptação às mudanças provocadas pelo avanço da ciência. O tópico se realiza em dois parágrafos, embora, dessa vez, não seja um caso de introdução de tópico, mas de paráfrase, pois o produtor repete as mesmas informações de duas maneiras diferentes.

O produtor utiliza o articulador “em relação a isso” como forma de seqüenciação textual, embora não seja possível identificar a fonte da anáfora proposta pelo demonstrativo “isso”, posto que não se sabe se o produtor se refere a todo o tópico anterior (problema na definição de doadores de partes externas e internas) ou ao fato de lacrar o caixão em caso de doação de órgãos externos.

Na linha 14, embora haja a mudança de parágrafo, o tópico “necessidades de mudanças na lei para adequação aos avanços da ciência” ainda é desenvolvido, como dito

anteriormente, o que demonstra uma certa dificuldade do produtor em restringir cada tópico a um parágrafo. A causa para tal fato talvez seja a recomendação geral e cristalizada de que o texto dissertativo deva terminar com um parágrafo conclusivo, geralmente iniciado por um articulador conclusivo. O produtor escolhe “portanto”, exemplo prototípico de conclusão, obedecendo, de certa forma, a determinados padrões disseminados pelo ensino de modo geral. Assim, o “portanto” é antes um recurso de ligação intratópica, uma vez que ele introduz um parágrafo, mas dá continuidade ao tópico em curso no parágrafo precedente.

Como pôde ser visto, o produtor do texto acima mobilizou outros conhecimentos além do enciclopédico, enfatizado na aula preparatória, apesar de não ter havido orientação para isso. Percebemos que, apesar de alguns problemas de delimitação de parágrafos, o aluno utiliza em seu texto conhecimentos sobre a estrutura textual do texto dissertativo, em especial do tipo realizado em contexto escolar, já esse assume uma estrutura tradicional, em que o texto se inicia com uma afirmação genérica do tema e termina com uma proposta de resolução para o problema apresentado. Além disso, a restrição a um único supertópico bem como a construção de um quadro tópico sinalizam um certo conhecimento tópico, embora não sistematizado pelas aulas de orientação.

O próximo texto não apresenta estrutura como no anterior, embora possa ser percebida alguma preocupação com a organização tópica. Observemos.

1.2. TEXTO 02A

1 “O que os olhos não vêem o coração não sente”, esse talvez seja o melhor provérbio para explicar a nova “era dos transplantes”.

3 Em 2005, foi feito o primeiro transplante de rosto da história, caso que abriu discussões e polêmicas. Será que aceitaremos doar nossos órgãos e tecidos (como pele ou até mesmo parte do rosto, mão)?

6 As propagandas sempre influenciaram no sentido da doação de órgãos (como coração, pulmão, rins), da parte interna mesmo do corpo, mas com a medicina e a ciência evoluindo, conseguimos o transplante de rosto, mão, etc.

9 Segundo a legislação, todos somos doadores, porém antes de ocorrer a retirada de qualquer parte do cadáver, a família deve assinar uma autorização para o IML.

11 Muitos familiares não autorizam por acharem que “retirando” algo de cadáver, aumentaria suas dores, pois sempre existe uma esperança (até mesmo pelo lado religioso). No caso de se retirar a parte externa do corpo para doação é necessário lacrar o caixão ou optar pela cremação do corpo, o que é justamente a explicação do provérbio, ou deixamos “doar apenas órgãos internos” para no caso de velar o corpo estar visivelmente perfeito, ou optamos por lacrar o caixão para os olhos não vêem, e o coração não sentir.

Neste texto é possível perceber uma certa organização tópica, na medida em que o texto deixa entrever um tópico suspenso e retomado posteriormente. Podemos falar em um caso de organização parcial intratópica, ao contrário dos outros exemplos em que observamos a questão intertópica. A suspensão tópica é provocada pela inserção de quatro pseudo-tópicos, como pode ser observada na segmentação a seguir:

Tópico 01 (01-05): doação de partes externas do organismo;

Pseudo-tópico 02 (06-08): publicidade na doação de órgãos

Pseudo-tópico (9-10): legislação para doação de órgãos;

Pseudo-tópico (11-12): sensação de provocar dor nos familiares;

Pseudo-tópico (13): religião (de forma parentética);

Tópico 01 retomado (13-17): doação de partes externas do organismo.

Após a segmentação linear, é possível perceber um movimento de descontinuidade tópica entre as linhas 6 a 13. Assim, há a suspensão do tópico inicial: doação de partes externas do organismo para a interpolação de pseudo-tópicos não pertinentes ao tópico previamente iniciado.

O fato de o produtor ter retomado o tópico suspenso no fim do texto indicia uma organização parcial, embora não possamos falar em competência textual, já que os pseudo-tópicos interpolados são predominantes no texto, fato que ocasiona sérios problemas de coerência. Assim, percebemos uma tentativa de construção de texto, mas a falta de conhecimento específico sobre tópico discursivo gerou uma redação que, embora articule

introdução e conclusão, apresenta um desenvolvimento não concernente com o tema proposto pelo produtor.

O texto se inicia com a citação de um provérbio conhecido para explicar o fato de aceitarmos a doação de órgãos internos, mas não de partes externas ao corpo. A explicação do provérbio aparece apenas no último parágrafo, quando o produtor faz menção às formas de velório necessárias para doadores de partes externas. Interessante ressaltar que o provérbio foi lembrado pela professora M.L., sendo, portanto, um tipo de orientação lingüístico-textual utilizada pelo produtor e citada pela professora como uma maneira possível de introdução dos textos.

Nessa produção encontramos um mesmo tópico (tópico 01) dividido em dois parágrafos iniciais, e retomado, após suspensão, no meio do último parágrafo, o que dificulta a delimitação tópica. Além disso, pelo princípio da centração, também há dificuldades em segmentar o tópico porque a primeira afirmação, mais genérica, introduz o tópico posteriormente especificado. Isto é, o produtor lança mão de uma nomeação mais ampla “a nova era dos transplantes” para depois, só no segundo parágrafo, falar a respeito da doação de partes externas.

Aliás, já citamos esse tipo de ocorrência no texto anterior, o que pode sugerir a existência de uma forma padrão ensinada para iniciar textos dissertativos em contexto escolar. A presença desses fragmentos indicia a tentativa do aluno/produtor de organizar seu texto, visto não ser possível dizer que o aluno “fugiu do tema” quando utiliza afirmações amplas. No exemplo acima, não há a explicitação, a priori, do recorte eleito do tema, sendo possível abrigar sob “a nova era dos transplantes” qualquer dos tópicos discutidos em sala de aula. Nas análises posteriores, atentaremos para esse fato que, aparentemente, está se tornando um clichê para iniciar textos dissertativos.

Entre as linhas 6 e 13, no entanto, o produtor suspende o tópico iniciado e interpola quatro pseudo-tópicos, ou seja, informações apenas citadas, mas que não se constituem em tópico por não possuírem centração. Nesse intervalo, o produtor abandona o tópico inicial, doação de partes externas do corpo, em favor da discussão geral sobre doação de órgãos, discorrendo sobre vários aspectos apontados durante a aula preparatória: campanhas publicitárias em favor da doação, legislação para a retirada de órgãos, a posição da família ante a doação e a influência da religião.

Vale a pena ressaltar o pseudo- tópico “(até mesmo pelo lado religioso)”, pois toda uma concepção latente de defesa da vida pelas entidades religiosas é recuperada por uma citação parentética, como se não fosse necessário ao produtor explicar o pseudo-tópico por ser de domínio geral. Esse fato pode ser explicado por um princípio comunicativo relativo ao conhecimento interacional. O produtor/aluno sabe que o leitor/professor conhece a posição de algumas entidades religiosas a respeito da doação de órgãos, não sendo, portanto, preciso acrescentar informações sobre o tema.

Posteriormente, o produtor volta a discutir a questão da doação de partes externas, gerando assim uma retomada do tópico inicial, inclusive com a repetição da citação iniciadora do texto. A retomada do tópico é marcada pela expressão “*No caso de se retirar a parte externa do corpo para doação*”, com a função de informar ao leitor a volta à discussão sobre doação de partes externas e não mais de doações em geral, como proposto pelos pseudo-tópicos anteriores. A manutenção de um mesmo parágrafo, contudo, é um elemento que dificulta a compreensão da estrutura textual pelo leitor porque se espera a mudança de parágrafo a cada novo tópico.

Convém ressaltar a influência da aula preparatória quanto à seleção das informações nesse texto. A citação introdutória do texto foi dita pela professora M.L. como forma de iniciar um texto, proposta acatada pelo produtor. Além disso, a questão de como velar um

corpo mutilado pela doação também apareceu. Essa discussão foi amplamente feita em sala de aula, sendo um dos assuntos que gerou maior curiosidade dos alunos.

Vale a pena frisar a questão dos marcadores discursivos que serviriam para garantir uma progressão tópica. A falta de utilização desses nexos prejudica a progressão tópica, já que o produtor não dá as pistas para a produção de sentido, deixando a cargo do leitor a tarefa de realizar as operações argumentativo-discursivas necessárias para a construção textual.

Nessa redação, é possível perceber a influência de uma aula preparatória voltada apenas para o fornecimento de informações sobre determinado tema, ou seja, uma aula planejada para suprir os alunos de dados, sem orientar sobre a forma de produzir um texto a partir de diversos tópicos. O aluno aparentemente possui algum conhecimento sobre a necessidade de se iniciar e terminar a redação tratando de um mesmo tema, no caso, de um mesmo tópico discursivo, tanto é que retoma sua idéia inicial na conclusão. Porém, no desenvolvimento do texto, o produtor lança mão de diversos tópicos tratados em sala sem que haja qualquer ligação lógica entre eles. A impressão que se tem é que o aluno deveria cumprir a tarefa de utilizar a maior parte das informações fornecidas em aula em seu texto, mesmo que não houvesse ligação entre elas.

Enquanto nos dois textos acima foi possível visualizar algum grau de organização tópica, nas redações abaixo percebemos a ausência de organização, gerada pela falta de encadeamento tópico e, por conseguinte, pela ausência de um supertópico ordenador textual.

1.3. TEXTO 03A

1. Será que mesmo com todo o avanço da tecnologia chamaremos as doações de parte do corpo de doações de órgãos? Segundo o dicionário, a definição de órgão é: “s.m. parte interior do corpo de um ser vivo encarregado de função vital”. Na China, por exemplo, foi feito um transplante de face em um homem, caçador, que tinha sofrido um ataque grave de um urso e ficou com o rosto deformado, mas graças a este transplante ganhou um novo rosto. Os médicos preservaram o nome e a família do doador, mas fizeram questão de mostrar o avanço da ciência. Temos também um outro exemplo na França. Houve também um transplante de mão, mas nesse caso, a pessoa tem que tomar medicamento a vida inteira para

que o corpo não rejeite, o medicamento sendo forte pode prejudicar alguns órgãos internos. Com isso, vemos então que devemos mudar nosso conceito sobre doação de órgãos.

12. Falar de doação é pedir para se pensar um pouco, refletir sobre o fato.

13 Há vários grupos étnicos e religiosos que são totalmente contra a doação. Temos o exemplo da ceita religiosa testemunhas de jeová, que são contra a qualquer tipo de doação, até mesmo sangue, para eles se uma pessoa estiver morrendo, necessitando de um transplante, tão somente de sangue, é melhor que esta morra. Eles não acreditam em curas nem milagres, para os testemunhas de jeová, o mundo recomeçará e tudo que há na terra há de se restaurar, tão mesmo o corpo, para eles do jeito que morremos é como voltaremos um dia, ou seja, se uma mãe doou o rim, por exemplo, para o filho, quando o mundo recomeçar esta voltará sem ele. Seria uma forma egoísta de ver a situação, pois este modo de pensamento não é baseado nem em relatos Bíblicos, mas no pensamento do fundador da ceita.

23. Nosso corpo não passa de um material que um dia se desgasta e fica podre. É como a definição de cadáver (carne dada aos vermes), quando morrermos nosso corpo não passará de alimento dado às bactérias e vermes, todo luxo e vaidade ficará por debaixo da terra. Então por que não ser doador de órgãos?

27. Há pessoas que pensam pela forma ética, acham também que se nasce com aquele órgão, deveria morrer com ele. Mas a maioria das pessoas pensam pela forma religiosa, talvez pelo medo do desconhecido, a morte, mas como já foi detalhado, o nosso corpo não passará de alimento dado aos vermes. Seria egoísmo da nossa parte dizer não à uma pessoa que precisa de um transplante para sobreviver.

32. Devemos dizer sim à doação de órgãos, ajudar quem precisa, assim sobrarão menos comida aos vermes e mais pessoas viverão.

Neste texto observamos a falta de organização tópica pelo encadeamento sem ordenação de tópicos completos. Assim, o produtor constrói vários tópicos, sem que haja, entretanto, a formação de quadros tópicos orientados por um supertópico. Observemos a divisão tópica a seguir:

Tópico 01: (1–11) inadequação da denominação ‘transplante de órgãos’

Tópico 02: (13–22) grupos étnicos e religiosos que são totalmente contra a doação

Tópico 03: (23-26) a deterioração do corpo humano

27-30: retomada dos tópicos anteriores

30-33: posicionamento favorável à doação de órgãos

No tópico 01 (1-11), o produtor cumpre a orientação dada em sala de aula, ou seja, discutir um dos tópicos tratados: a necessidade de mudança do conceito de doação de órgãos

gerada pelos transplantes de partes externas do corpo. Após a fixação deste tópico, o leitor espera que o texto siga em direção à construção do novo conceito sobre transplantes.

Porém, não é isso que ocorre. Na linha 12, o produtor faz uma afirmação genérica sobre a reflexão necessária sobre transplantes. Novamente, o recurso da exposição de uma afirmação ampla como possível organizador do texto aparece, embora esteja deslocada do primeiro parágrafo. A recorrência desse procedimento chama a atenção quanto à dificuldade dos alunos em desenvolverem seus textos topicamente, posto não traçarem suas produções a partir de um tema delimitado (supertópico organizador), mas utilizam fragmentos amplos de significação, como se assim pudessem abrigar qualquer informação sob esse enorme “guarda-chuva”.

O próximo tópico trata da questão religiosa envolvida nos transplantes. O produtor constrói um novo tópico, sem que haja, entretanto, qualquer ligação com o tópico anterior. Esse fato caracteriza uma falta organização tópica, pois não há elementos que sinalizam uma seqüenciação textual.

Posteriormente, outro tópico é apresentado: a deterioração do corpo humano. O produtor justifica a doação pelo fato de os órgãos não aproveitados para transplantes serem “carne dada aos vermes”, uma citação literal de um trecho da aula preparatória. De novo, não é possível estabelecer ligação entre este tópico e os anteriores, já que não há a presença de qualquer elemento que permita “costurar” essas porções textuais.

Por fim, o produtor retoma alguns pontos dos tópicos citados anteriormente, parafraseando o que já havia dito e, enfim, estabelecendo, mesmo que de forma primária, uma direção argumentativa para o texto.

Assim, percebemos problemas na organização tópica, embora o produtor seja capaz de estruturar tópicos, diferentemente de produção em que apenas um pseudo-tópico é anunciado.

Aqui há a justaposição de diversos tópicos, todos tratados em sala de aula, sem que haja qualquer organicidade entre tópicos para a construção de sentido.

Os próximos textos também apresentam justaposição de porções textuais, sem que haja, entre elas, unidade de sentido. A diferença está na natureza dessas porções, posto que, anteriormente tratávamos de justaposição de tópicos completos, e agora observaremos textos compostos pela junção desordenada de pseudo-tópicos.

1.4. TEXTO 04A

1. A doação de órgãos é ultimamente uma das questões mais polêmicas de todas.
2. A questão de ser ou não doador mexe com as pessoas na hora em que seus parentes em uma morte onde é possível doar seus órgãos.
4. As vezes a pessoa que faleceu era doador e a família resolve não doar.
5. A esperança das pessoas que estão na fila nunca desaparece principalmente se esse alguém for uma mãe na qual a ultima oportunidade de seu filho se salvar é o transplante.
8. Muitas mães na hora de doar os órgãos de seus filhos pensam que dessa maneira possam manter seus filhos vivos atravez de outras pessoas ou melhor ainda poder salvar a vida de outra pessoa, ver a alegria no rosto das pessoas, nova vida e até mesmo a esperança de uma nova oportunidade.
12. Por esse motivo somos a favor a doação de órgãos.

O texto acima é um exemplo claro de problema de construção de sentido gerado pela falta de progressão tópica. Percebe-se que, em cada um dos parágrafos, o produtor dá relevância a um aspecto do tema “Doação de órgãos”, sem que haja, no entanto, a progressão de nenhum dos fatores, ou seja, em cada parágrafo o produtor lança um pseudo-tópico, sem que desenvolva nenhum deles.

Inicialmente, o produtor faz uma constatação acerca da doação de órgãos, dizendo se tratar de “uma das questões mais polêmicas de todas”. Sem levar em conta a validade da afirmação, entendemos que há o estabelecimento de um possível principio organizador do texto. O que se espera, então, é que o aluno desenvolva seu texto de modo a comprovar a polemicidade da doação de órgãos, isto é, a adoção do pseudo-tópico 01 “doação de órgãos é um tema polêmico” como supertópico de um quadro tópico a ser construído com as razões que explicariam a afirmação inicial.

Esse caso é mais um exemplo de início de texto dissertativo com uma afirmação genérica, como exposto nas análises anteriores. O produtor lança mão de um fragmento de significado amplo como se fosse um princípio organizador do texto dissertativo.

Posteriormente, o produtor “lança” os seguintes pseudo-tópicos, sem estabelecer relações lógico-semânticas entre eles:

Pseudo-tópico 01 (2 – 3): decisão dos parentes ante a doação de órgãos de um familiar morto;

Pseudo-tópico 02 (4): a não obediência da vontade de um possível doador pela família;

Pseudo-tópico 03 (5 – 7): esperança de possíveis receptores e seus familiares de ocorrer um transplante;

Pseudo-tópico 04 (8 – 11): sensação de continuação da vida pelos familiares de doadores;

Pseudo-tópico 05 (12): posicionamento do produtor a favor da doação de órgãos.

O que se percebe é uma “colcha de retalhos” feita pelo produtor com todos os insumos dados em sala de aula. A comanda de refletir sobre um dos aspectos discutidos em sala não foi cumprida, pois o produtor abordou todos, sem se ater a nenhum. Não é possível, desta forma, traçar um quadro tópico, visto que os princípios de centração e organicidade foram desrespeitados.

O aluno, no desenvolvimento da dissertação, anuncia vários tópicos, sem desenvolvê-los, como se pode depreender da lista das idéias apresentadas acima. A segmentação só foi possível com base em mudanças de possíveis tópicos – daí o desrespeito pela propriedade da centração: não há a construção, para cada tópico anunciado, de um conjunto referencial relevante, com base em enunciados concernentes entre si, ou seja, o tópico não se constitui plenamente.

Além de não construir os tópicos meramente anunciados, o aluno não estabelece nenhuma relação de sentido entre as porções textuais do desenvolvimento. Como não há construção de tópicos e não há relações entre as porções textuais, não há a constituição de supertópicos e subtópicos – o que mostra a desorganização no plano da hierarquia tópica.

Apesar da falta de progressão tópica, o produtor utiliza, no último parágrafo, o marcador discursivo “por esse motivo”. Desse modo, a conclusão textual é marcada com a instrução de que o leitor retome o motivo (ou motivos) anteriormente citado(s) para concluir em concordância com o produtor pelo caráter positivo da doação de órgãos.

É, entretanto, impossível seguir a orientação do produtor, visto que o texto não apresenta explicitamente os motivos que induziriam o leitor a ser um doador de órgãos. A ocorrência do marcador sinaliza um clichê da estrutura textual dissertativa, uma vez que, mesmo sem progressão tópica, o produtor se utiliza de um recurso para marcar a conclusão de seu texto.

Interessante notar que, além de não promover articulação textual com o sinalizador de conclusão “por esse motivo”, o produtor não utiliza nenhum outro recurso para “amarrar” suas idéias, fato que colabora para o agravamento dos problemas de coesão e coerência gerados no texto.

Por fim, podemos citar a questão da paragrafação. O produtor segue a regra geral de que cada idéia deve aparecer em um parágrafo, facilitando, ao menos, a delimitação dos pseudo-tópicos.

O trecho a seguir foi retirado de uma das produções do *corpus* e será utilizado para demonstrar a aparição de pseudo-tópicos justapostos, mas sem a separação em parágrafos.

(fragmento TEXTO 05A).

(...)

(1)Existem poucos doadores já que na maioria das vezes temos medo da morte e não queremos nos preocupar com isso em vida, além de pensarmos no risco em que corremos por sermos doadores, medo de seqüestro, de morremos “antes do tempo (4)previsto” e etc.

Muitas religiões também não permitem o transplante ou impõe alguns critérios para que isso ocorra, como os judeus “A morte encefálica não é permitida por todas as correntes, daí a proibição da doação neste caso, não porque não podem ajudar (7)alguém mas por medo de infligir a lei judaica”. Como podemos ver não é muito fácil de conseguirmos o transplante, principalmente para as pessoas de baixa renda.(...)

O excerto acima é um exemplo de como pseudo-tópicos podem aparecer juntos, em um mesmo parágrafo. O produtor lança três possíveis tópicos diferentes, sem desenvolver nenhum deles. . A segmentação dos pseudo-tópicos pode ser assim descrita:

Pseudo-tópico 01 (1-4): inexistência de doadores por medo

Pseudo-tópico 02 (4-7): religiões não permitem as doações

Pseudo-tópico 03 (7-8): dificuldade de pessoas de baixa renda conseguir transplante.

O problema de compreensão textual é agravado, dessa maneira, pela falta de paragrafação adequada. O produtor não se utiliza de qualquer marca de delimitação tópica, comprometendo o trecho em questão em relação ao seu entendimento, visto não haver entre os pseudo-tópicos relação argumentativo-discursiva.

Nos três casos acima (textos 03A, 4A e o fragmento 05A), os produtores utilizaram as orientações dadas em sala de aula, pois citaram grande parte das informações fornecidas pela professora M.L. A nosso ver, os alunos produziram textos condizentes com a aula preparatória, visto que repetiram o que havia sido dito pela professora e pelos colegas. O foco está no fornecimento de informações, como se os alunos fossem capazes de produzir textos se tivessem o que falar sobre os mais variados temas.

O que se observa, no entanto, são textos semelhantes a “colchas de retalhos”, posto não haver orientação necessária para a mobilização do conhecimento sobre organização tópica, gerando, em última instância, redações com graves problemas de coesão e coerência.

2. ESCOLA B: ANÁLISE TÓPICA DOS TEXTOS

2.1. TEXTO 01B

1. Na sociedade contemporânea, moderna, há uma crescente preocupação com a popularidade e nível social, decepcionando-nos com um artifício denominado “máscara social”, onde pessoas tentam imitar uma personalidade que não seja a sua para alcançar “status social”.
5. Distorcendo a realidade tais pessoas pretendem alcançar a chamada popularidade e ser aceito em uma nova sociedade onde todos vivem ilusões e sofre de um vício, o da aceitação social que persegue suas vidas em busca de um objetivo utópico.
8. Indo em direção a esse objetivo irreal encontramos mascaras sociais que são adotadas de acordo com as metas e intenções sociais, visando um grupo de maior intelecto ou destaque social. Mas pessoas que usam máscaras sociais não cumprem suas vontades, elas passam a viver vidas incompletas.
12. Com o tempo e o efeito bola de neve essas pessoas torna-se cada vez mais infelizes chegando ao limite, e vendo suas vidas irreais desmoronar, tudo porque não deram valor a sinceridade preferindo enganar a todos e principalmente a si mesma do que encarar a realidade.

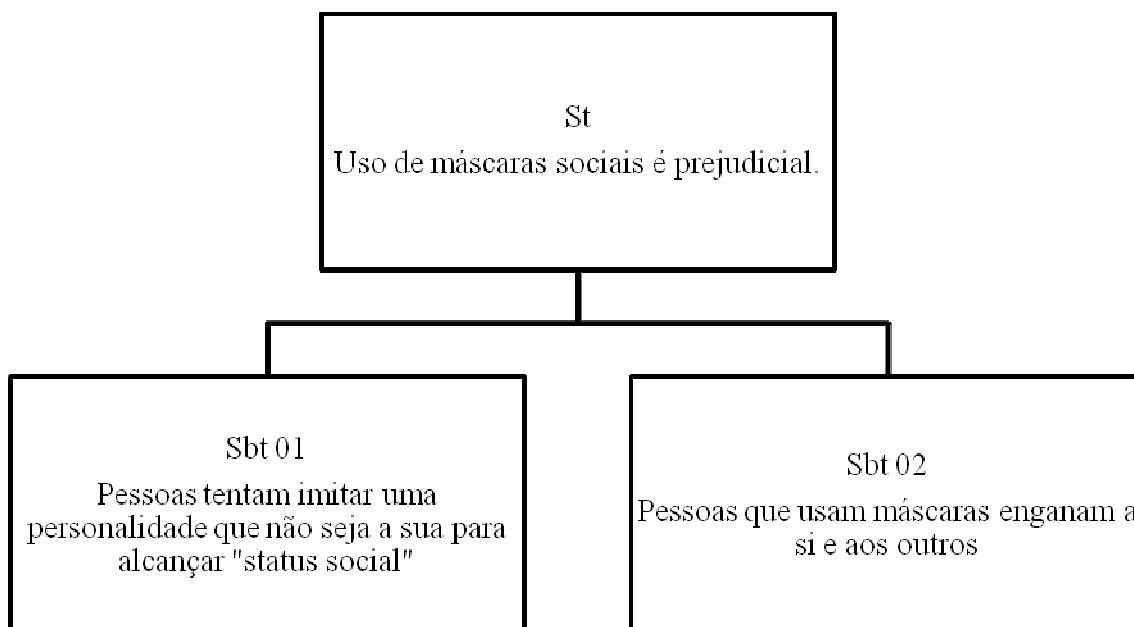
Esse texto é um exemplo de redação produzida com certa organização tópica, embora não se possa dizer que seja um exemplo prototípico de unidade textual. Lembramos, mais uma vez, que a idéia de organização é gradual e comparativa de acordo com os textos constituintes de nosso *corpus*.

É possível perceber a construção de um quadro tópico organizado por um supertópico: “o uso de máscaras sociais é prejudicial”. Esse fato é comprovado pela forma como o produtor constrói seu texto, ou seja, os tópicos apresentados, bem como a relação entre eles corroboram para a afirmação do supertópico ordenador. Vamos à segmentação tópica:

Tópico 01 (1-10): pessoas tentam imitar uma personalidade que não seja a sua para alcançar “status social”.

Tópico 02 (10-15): pessoas que usam máscaras enganam a si e aos outros.

A partir da delimitação linear, é possível visualizar o quadro tópico subjacente ao texto. O supertópico “o uso de máscaras sociais é prejudicial” rege os outros dois tópicos, segundo organograma abaixo.



No primeiro parágrafo, temos o início do primeiro tópico, compreendido entre as linhas um a dez, e tem como objetivo situar o leitor quanto ao tema a ser abordado na redação. O produtor, de um modo generalizante, afirma ser inerente aos seres humanos a adoção de máscaras para se integrarem à sociedade. E, desde o início, deixa clara sua posição desfavorável sobre a adoção de máscaras, o que pode ser comprovado com o uso de termos ou expressões como “decepcionando-nos”, “tentar imitar” ou “distorcendo a realidade”. A expectativa então criada sobre a orientação do texto é a de que o aluno optará pela visão negativa do uso de máscaras, entendidas como forma de “imitar uma personalidade que não seja a sua”.

No segundo parágrafo, a partir da linha seis, há a realização de um movimento de tópico, visto ser mantido o mesmo tópico, mas sendo focalizado apenas um aspecto dele: a utopia da aceitação pelo uso de máscaras.

Por fim, o último tópico apresenta-se dividido em dois parágrafos e trata da sanção do produtor, nesse ponto é dito que, segundo sua concepção, pessoas que usam máscaras são infelizes e incompletas. O caráter negativo do uso de máscaras é, portanto, reiterado.

Como podemos perceber, nesta redação contamos com duas porções textuais bem delimitadas pela propriedade da centração, o que configura a existência de dois tópicos correlacionados ao Supertópico central. Entrevemos, portanto, um certo conhecimento sobre topicalidade e sobre modelos textuais, já que é realizado um texto dissertativo escolar, como pedido pela professora C, embora não tenha recebido orientações nesse sentido na aula preparatória.

Quanto à progressão tópica, percebemos uma certa problemática, pela ocorrência de recursos como a repetição e a paráfrase para o desenvolvimento da redação. O primeiro tópico se estende por quase três parágrafos, sendo retomado e reiterado de diversas formas. Acreditamos que essa prática seja utilizada para preencher o número de linhas requerido pela professora.

O texto abaixo também apresenta alguma organização tópica, mas, ao contrário da redação 01B, apresenta um único tópico, como podemos ver a seguir.

2.2. TEXTO 02B

Nunca desmascarados

1. Nas relações sociais, sempre nos adequamos aos nossos interesses e intenções, mudando nosso modo de se comportar e de argumentar. Essas “máscaras” estão tão presentes que é quase impossível de não usá-las.
4. Quando estamos perto dos pais, temos um comportamento distinto de que quando estamos com amigos, por exemplo. Vestimos a máscara de “bom filho” e agradamo-los, não gerando problemas. Com os amigos, variamos de máscara, pois se continuarmos com a mesma, não teríamos a mesma aceitação no grupo.
8. Ao precisar de um favor, tentar convencer ou induzir o próximo às nossas vontades e opiniões, controlar um relacionamento amoroso. Para cada situação, uma máscara.
10. A conclusão é que mesmo escondendo a originalidade (que por sinal é, utópica) e a essência de cada um, essas máscaras são necessárias para nossa atuação no grande teatro que é a vida.

Nesse texto há a presença de um único tópico, retomado e parafraseado em toda a extensão da redação. O tópico explorado é: *adequamos o uso das máscaras de acordo com a situação*.

Diferentemente dos outros exemplos analisados, em que observávamos se havia progressão intertópica, neste texto encontramos a progressão intratópica, pois um único tópico é instaurado. Para tanto, foi utilizado o mecanismo da paráfrase, como podemos ver em três momentos:

Linhas 1 – 3: “sempre nos adequamos aos nossos interesses e intenções, mudando nosso modo de se comportar e de argumentar”;

Linha 9: “Para cada situação, uma máscara”;

Linhas 10 – 12: máscaras são necessárias para nossa atuação no grande teatro que é a vida”.

Não podemos, portanto, dizer que não houve progressão tópica, embora seja a progressão de um único tópico e não de vários tópicos constituintes de um quadro tópico. A estrutura intra-tópica pode ser assim descrita:

Linhas 1 – 3: introdução do tópico, definindo o uso das máscaras como forma de adequação de acordo com os interesses e intenções.

Linhas 4 – 11: desenvolvimento do tópico, por meio de exemplos, sendo que seu fecho se dá sob forma de paráfrase resumitiva (resume os exemplos): Para cada situação, uma máscara, que reitera o tópico central.

Linhas 11 – 13: conclusão com a afirmação de que necessitamos das máscaras para atuar na vida.

Entendemos que a produção desse tipo de texto, que muitos manuais de redação chamam de circular, já que repisa a mesma idéia, tem seu cerne em um problema de falta de informação presente na proposta de texto. Por não contar com maiores esclarecimentos sobre o tema a ser dissertado, ele repete aquilo que já foi dito até preencher as linhas necessárias, segundo sua concepção, para que escreva um texto dissertativo escolar.

As redações a seguir são exemplos de textos com maiores problemas de organização tópica.

2.3. TEXTO 03B

A cada dia

1. Nada mais que o normal é termos máscaras; é tentarmos imitar o que nos fascina nas pessoas ou o que achamos bonito. Mas é no dia a dia que colocamos e “aprimoramos” nossas máscaras.
4. Muitas vezes, as usamos elas para nós proteger algum medo ou alguma dificuldade, mas nem sempre isso nos ajuda pelo contrário acabamos nos tornando escravos de nós mesmos.
7. Como diria aquele velho ditado há quem vê mas não enxerga por isso é comôdo estar usando-as.
9. É nessa realidade de aparência, que perdemos nossa índole, nos perdemos da realidade ou nos adaptamos a ela.
11. Mas que realidade é essa? A realidade que a sociedade emprega-nos e obriga-nos a julgar o certo e o errado; mesmo porque temos que tomar cuidado se não poderemos ir para o inferno.
14. Embora o uso de máscaras está presente no nosso dia a dia, precisamos pensar e agir com cautela antes de usar qualquer tipo de máscara.

Nesse texto é possível perceber duas idéias contraditórias: a normalidade e o fator negativo do uso de máscaras sociais. Contudo, não é possível delimitar tópicos correspondentes a essas duas idéias, posto vários trechos aparentarem tratar de um mesmo tópico. Isso acarreta problemas de centração tópica, mais precisamente da ausência de pontualização, decorrente do fato de as duas idéias se entermearem, conforme registramos neste esquema:

Tópico 01: (1-5 e retomado brevemente na linha 14) normalidade do uso de máscaras sociais;

Tópico 02: (5-15 com exceção de um breve trecho na linha 14) uso de máscaras é prejudicial

O produtor inicia seu texto com a apresentação um possível supertópico organizador da redação: a normalidade do uso de máscaras sociais. A expressão “dia a dia” reforça a rotina e a normalidade de as pessoas usarem máscaras, o que deixa incoerente o uso do marcador discursivo “mas” usado na linha dois, uma vez que o argumento posterior não está em disjunção com o anterior, ao contrário, há a reiteração da normalidade do uso de máscaras.

Posteriormente, o texto explicita o porquê do uso das máscaras, fazendo um movimento tópico, pois enfoca um dos aspectos apresentados a respeito da normalidade do uso de máscaras. A expectativa criada acerca da orientação argumentativa adotada é de que o usar máscaras não é positivo ou negativo, mas algo corriqueiro na vida de todos.

A partir da linha cinco, entretanto, há a introdução de um segundo tópico delimitado pelo uso do articulador “mas” que frustra a expectativa criada, introduzindo um posicionamento negativo do produtor quanto ao uso de máscaras sociais. Assim, o produtor parece abandonar o tópico inicial e iniciar outro, contraditório com o anterior.

O grande problema para a segmentação tópica está no parágrafo compreendido entre as linhas de 11 a 13. Nesse trecho, o produtor introduz uma pergunta relacionada ao parágrafo anterior, mas não é possível dizer qual a sua relação com o restante do texto. Justamente por se tratar de um texto com sérios problemas de organização tópica, a delimitação e organização tópica ficam muito prejudicadas, gerando, inclusive, incoerências pontuais. Não se trata do uso de pseudo-tópicos, nomenclatura dada nesse trabalho para tópicos citados mas não desenvolvidos, mas da inserção de porções textuais totalmente desligadas da temática utilizada para a produção de texto.

A conclusão do texto retoma a idéia inicial (a normalidade do uso de máscaras), mas faz a recomendação de que pensemos antes de adotá-las, o que agrava o problema de entendimento: ou o uso de máscaras é normal ou ele é ruim. Além disso, a proposta feita é a

de que pensemos antes de usarmos uma máscara, o que também contradiz o “poder da sociedade” citado pelo aluno, já que daria escolha ao leitor quanto ao uso ou não de máscaras.

Percebemos, então, um grave problema de coerência textual gerado pela falta de definição de um único supertópico, pois a adoção de dois supertópicos contrários faz com que o texto não possua unidade de sentido.

O texto abaixo apresenta também um sério problema de organização tópica, visto apresentar uma série de pseudo-tópicos, sem que haja um supertópico organizador.

2.4. TEXTO 04B

Quem sou eu?

1. No mundo em que vivemos, onde a própria mídia influi a sermos pessoas das quais não somos.
3. Um exemplo são os políticos que prometem as coisas, se fazendo de bonzinhos, mas quando são eleitos só o que fazem é roubar dinheiro de todos e piorando ainda mais do que antes. Nas propagandas de TV eles influenciam a usar um produto dizendo que a pessoa que usa será outra.
7. Isso são máscaras, para se fazerem parecer pessoas melhores, mas a pessoa que muda sua personalidade ou sua opinião, deixa de ser ela mesma. Todos mesmo sem intenção temos duas caras e isso pode ser bem aproveitado desde que não prejudique a si próprio e nem aos outros.

Este texto apresenta um título interessante “quem sou eu?”, o que de certa forma já sinaliza uma possível orientação argumentativa em direção à explanação das diversas máscaras que assumimos diariamente. Realizamos a delimitação das idéias abordadas para melhor explorar os aspectos textuais.

Pseudo-tópico 01: (1-2) mídia influi a sermos pessoas que não somos;

Pseudo-tópico 02: (3-5) políticos prometem e não cumprem;

Retomada do tópico 01: (5-6) propagandas influenciam as pessoas;

Pseudo-tópico 04: (7) máscaras fazem as pessoas parecerem melhores

Pseudo-tópico 05: (8) pessoas que mudam sua personalidade deixam de ser elas mesmas

Pseudo-tópico 06: (8-10) todos temos duas caras e isso pode ser bem aproveitado desde que não prejudique ninguém.

Neste texto também há dificuldade em definir o conceito de máscara social empregado. A princípio, a apresentação do tema faz referência à influência da mídia no modo de ser das pessoas (pseudo-tópico 01). Assim, a expectativa criada é a de que o texto se desenvolva de modo a comprovar essa afirmação, adotando a presença da mídia na escolha das máscaras sociais como supertópico organizador.

Logo em seguida, porém, o produtor muda o foco e fala dos políticos que prometem, mas não cumprem. O encadeamento intertópico fica muito comprometido, pois o uso da expressão “um exemplo” dá a entender que o produtor dará um exemplo de pessoas influenciadas pela mídia, o que não ocorre efetivamente. Nesse ponto percebemos o outro conceito de máscara surgindo, não mais a influência da mídia, mas a presença de “duas caras”, como o produtor nomeia no último parágrafo, ou seja, o embate entre a essência e a máscara social (falsidade).

Entretanto, entre as linhas cinco e seis, o produtor volta à questão da influência da mídia, desta vez com o exemplo de propagandas voltadas para a o uso de determinados produtos prometendo uma mudança nos consumidores, realizando um movimento do pseudo-tópico 01, já que focaliza um dos aspectos da influência da mídia pelas propagandas.

Por fim, o produtor desenvolve seu parágrafo conclusivo com dois pseudo-tópicos antagônicos: inicialmente, acusa aqueles que usam máscaras de “deixar de serem eles mesmos”, mas depois conclui que todos usamos máscaras. Essa contradição é aparente porque, a princípio, o produtor faz menção à mudança de personalidade como algo negativo e, posteriormente, afirma a normalidade que todos temos “duas caras”.

Não é possível observar um quadro tópico coerente neste texto, visto o produtor oscilar entre duas maneiras de ver o uso de máscaras sociais: a normalidade e a falsidade do uso.

Quanto aos elementos de encadeamento tópico, destacamos o articulador “no mundo em que vivemos” presente no primeiro parágrafo, marcador de conteúdo proposicional de lugar, que, assim como “hoje em dia, na atualidade” perdeu seu papel de sinalizar espaço e serve agora como uma “muleta” para iniciar um texto dissertativo.

Tendo observado a aula de produção textual, podemos dizer que a falta de direcionamento em ambos os textos, 03B e 04B, deve-se às orientações fornecidas, pois, em um primeiro momento, a professora C. diz ser normal o uso de máscaras, mas, posteriormente, esquematiza um possível projeto de texto na lousa, defendendo a “falsidade” de se usar máscaras. Aos alunos coube conciliar os dois momentos da aula, gerando textos sem organização tópica.

Por fim, o último texto pertencente ao *corpus* da escola B, redação que apresentou sérios problemas em sua organização textual o que dificulta a realização da delimitação tópica.

2.5. TEXTO 05B

1. Primeiramente o que seriam mascaras sociais, para alguns pode ser, como psicólogos, pessoas com dupla personalidade, em que consiste num corpo a mente dividida em 2 pessoas diferentes, pois os psicólogos acham que esse tipo de “máscara” esconde a verdadeira pessoa por trás de outra devido a abusos quando a criança, coisas traumatizantes, em que geram essa 2 pessoa para fugir do passado ou bandidos que usam de desculpa para escapar do clime, alegando insanidade.

7. A máscara social reflete a pessoa atras da “máscara”, seja vilão, heroí, até na realidade, serve a imagem de um homem muito honesto, chega uma hora que ele irá mentir e a pessoa acreditaria nele como isso em mente, bandidos dão golpes de baú, a máscara social é completamente destrutiva para a sociedade.

11. Hoje em dia as pessoas acreditam muito na carência das outras pessoas.

12. A polícia é um exemplo da máscara social, pois numa hora estão servindo a sociedade, e numa outra hora resolvem aplicar o uso do poder sem saber se a pessoa é bandida ou bonzinho, e ainda aceitam a corrupção quando devia acabar com ela.

O que percebemos nessa redação foi uma tentativa de escrita sem que houvesse uma preparação a respeito dos tópicos a serem tratados, visto que é possível visualizar duas porções textuais distintas, embora não haja qualquer ligação entre elas. Assim, podemos falar na existência de dois tópicos justapostos, o que não configura organização tópica.

O produtor desse texto não conseguiu definir o que são máscaras sociais e, portanto, duas definições aparecem em seu texto. A princípio, uma definição médica (dupla personalidade) e, posteriormente, uma visão de fingir ser o que não é para enganar os outros.

Esse texto é constituído de dois tópicos, visto que são apresentados dois problemas, embora não haja articulação entre eles. O primeiro parágrafo composto do tópico “máscaras sociais como dupla personalidade” fica, então, esquecido, completamente alheio ao restante do texto. Esse problema é claramente acarretado pela falta de orientação sobre conhecimentos enciclopédicos: o aluno não entende o que sejam máscaras sociais, mas, como tem a tarefa de escrever um texto sobre esse tema, constrói uma redação sem sentido e sem unidade.

Entretanto, a própria delimitação desses dois tópicos pode ser feita em linhas gerais, pois a existência de alguns trechos dificulta a segmentação tópica. A linha 11, por exemplo, não pode ser agrupada em qualquer dos dois tópicos e também não se constitui em outro tópico, visto não possuir centração, e nem mesmo em um pseudo-tópico, posto não haver a citação de um possível tópico a ser desenvolvido. Fatos como esses denunciam sérios problemas de competência textual, um vez que trechos textuais aparecem sem qualquer concernência com enunciados anteriores ou posteriores.

CAPÍTULO IV

ATIVIDADES DE PÓS-PRODUÇÃO

1. AULAS DE PÓS-PRODUÇÃO

Tratamos, nessa seção, da descrição de duas aulas de pós-produção realizadas pela professora M.L. Contamos apenas com dados obtidos na escola A, pois não houve a prática de aulas de comentário sobre as produções na escola B.

1.1. PRIMEIRA AULA: CORREÇÃO DE TEXTOS PELOS ALUNOS.

Como atividade de sala de aula, a professora M.L. propôs aos alunos que eles se separassem em duplas e trocassem seus textos para serem lidos e corrigidos pelo parceiro. Abaixo, descrevemos os comentários realizados pela professora.

A professora M.L., nessa atividade, chamou a atenção dos alunos para o fato de o texto ter a interação entre os interlocutores como função social. Ela solicitou que os leitores dos textos buscassem qual o tema tratado na redação. Em termos de análise tópica, o que a professora está pedindo é que os alunos identificassem, no texto do outro, o supertópico organizador do texto.

Porém, essa concepção interacional não havia aparecido na aula preparatória para a redação. Assim, os alunos escreveram a primeira versão de seus textos para correção da professora M.L, sem saber que seriam lidos pelos colegas. O objetivo da escrita não foi traçado a priori, sendo deixado para as aulas posteriores à produção textual.

A grande maioria dos alunos teve dificuldade em localizar o supertópico organizador, o que reforça a confecção dos textos a partir da junção dos vários temas tratados na aula preparatória. As mudanças sugeridas pelos colegas/leitores foram todas de ordem gramatical, ocorrência que está de acordo com a concepção enraizada na cultura escolar que leva em

conta o apontamento de “erros gramaticais”, uma higienização gramatical do texto, sem que a estrutura textual seja questionada.

Além disso, é preciso ressaltar a falta de envolvimento dos alunos na atividade, posto ter sido possível perceber claramente a sensação de “matar aula” que a maioria estava sentindo. Colocar-se no papel de leitor do texto do outro não é uma posição agradável e corriqueira, pois foi internalizado que toda leitura escolar pressupõe uma correção, uma sanção, quase sempre negativa, lugar que os alunos não gostam de ocupar pelo estigma que cerca aquele que aponta erros em um texto, sem contar a questão das relações pessoais existentes entre os alunos, unidos em um sentimento corporativista.

Desde o início dessa dissertação, estamos usando as palavras “redação” e “texto” como sinônimos, embora alguns teóricos apontem diferenças. Anteriormente, não acreditávamos ser decisiva essa diferenciação, mas, nesse ponto, gostaríamos de traçar algumas diferenças, já que a concepção escolar de texto está para a prática de redação e não para a produção de texto, como aponta Geraldi (1997).

Para Geraldi (1997), as escolas deveriam substituir a prática da redação escolar pela da produção textual porque a primeira se mostra mecânica e repetitiva, enquanto a segunda está centrada na interação em sala de aula, concebendo o aluno “como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 1997, P.22)

Para auxiliar na execução da atividade, a professora M.L perguntou aos próprios produtores qual o tema de seus textos. Muitos também demonstram dificuldades em delimitar um único aspecto, visto terem citado muitos temas. Foi dito também que os alunos deveriam reescrever seus textos de forma a organizar melhor as informações presentes, de modo que o leitor possa entender. Os produtores deveriam, então, corrigir suas produções de acordo com as sugestões feitas pelos parceiros leitores.

A produção de redação escolar em detrimento de textos está presente tanto nos alunos, que não se assumem como produtores textuais, quanto na professora M.L. que não orienta a classe para ocupar um papel de autor. As aulas de redação deveriam servir para que orientações a respeito de modelos textuais fossem dadas, para que os alunos pudessem conviver com uma diversidade de textos e optar pelo modelo que melhor traduzisse seus objetivos comunicativos. Os conhecimentos envolvidos na produção textual (enciclopédico, lingüístico, interacional, de modelos textuais globais e tópico) deveriam concorrer para a produção de textos escolares de modo competente comunicativamente.

Percebemos, porém, aulas em que a discussão do tema é central, em que o fornecimento de informações é a maior preocupação, sem que o modo de organizar essas informações seja levado em conta. Ao solicitar aos alunos que reescrevam seus textos para que sejam lidos pelos colegas, a professora M.L. está cobrando aquilo que não orientou, uma vez que a que não foram estabelecidos, à priori, quem seriam os leitores das redações produzidas.

Além disso, a professora M.L. mencionou que grande parte dos textos apresentou tons imperativos de linguagem (conselho, pedido, ordem) e disse que esse tipo de característica é próprio da propaganda e não do texto dissertativo. Frisou que os alunos deveriam prestar mais atenção aos gêneros textuais, pois depreendemos deles as estruturas a serem usadas. Citou como exemplo a leitura de textos em língua estrangeira, pois, mesmo sem entender o vocabulário, é possível, pelo gênero textual, formular hipóteses a respeito das informações presentes.

1.2. SEGUNDA AULA: FOCALIZAÇÃO DE ESTRUTURA TEXTUAL

Na segunda aula, a professora M.L. projetou um texto avaliado por ela como “bem escrito” para mostrar aspectos estruturais que deveriam constar nos textos dos alunos nas redações reescritas.

A professora M.L. analisou com os alunos um texto chamado: “Delinquência bem nascida”. Primeiramente, a docente pediu para que os alunos lessem o título e formulassem hipóteses a respeito do tema do texto. Os alunos disseram que provavelmente o texto trataria de jovens ricos e vândalos.

Como o texto foi projetado, a professora M.L. passou-o de uma forma rápida aos alunos e perguntou sobre o gênero a que pertence o referido texto, apenas pela visão da estrutura. Um dos alunos, a partir da observação de que o produtor era um jornalista, disse que o texto é um artigo.

A professora M.L. realizou a leitura pausada com os alunos chamando atenção para os seguintes pontos:

- A. Afirmou que o texto inicia-se a partir de um fato: jovens de classe média e média alta têm freqüentado o noticiário policial. Ela disse que a referência a um fato serve para iniciar uma redação, sem ser necessária a narração do fato.
- B. Coesão: a professora demonstrou que o produtor do texto utiliza a expressão “o novo rosto da delinquência” para retomar “jovens da classe média”. Pelo recurso coesivo, a docente mostrou que, pelas escolhas lexicais, já é possível perceber a opinião do produtor a respeito do tema. Além disso, há o uso do vocábulo “o fenômeno” que, segundo a professora, retomou todas as idéias já ditas, tratando-se de uma forma de encapsulamento.
- C. O produtor utilizou a expressão “montanha de equívocos” para explicar o fenômeno citado anteriormente. Os equívocos seriam: crise da família, educação permissiva e mídia. A professora perguntou aos alunos o que eles esperam que o produtor do texto

faça a seguir e eles disseram que o próximo passo deve ser a explicação dos equívocos apontados.

- D. O produtor explica os três equívocos nos próximos três parágrafos e, por fim, apresenta uma solução para cada um dos equívocos no último parágrafo: mídia responsável, recuperação familiar e educação da vontade.
- E. A professora retomou toda a estrutura do texto de modo a demonstrar a textualidade e a forma de construção textual. A docente lembrou a redação sobre doação de órgãos, dizendo que os alunos deveriam reescrever seus textos pensando na textualidade. Disse também que a estrutura apresentada é apenas uma das maneiras, mas não a única de construir um texto. Por fim, a professora M.L. chamou atenção para o fato de os alunos abordarem apenas um dos aspectos apresentados na aula sobre doação de órgãos.

É possível perceber que o foco desta aula é a construção textual, vista a partir da leitura de um texto. A professora explicitou o modo como o produtor conduziu seu texto, ressaltando os marcadores discursivos que sinalizam o encadeamento das idéias.

Nessa aula, é possível dizer que houve a preocupação com conhecimentos sobre estruturas globais do texto, já que a questão do gênero textual permeou toda a discussão. Porém, esses comentários estão deslocados no processo de “ensino de redação”, pois deveriam ter aparecido na aula preparatória para a produção e não em aulas posteriores, destinadas à correção dos textos.

Aparentemente, a aula preparatória serviu apenas para “recheiar” uma forma vazia de texto que a professora M.L. pressupôs que os alunos possuíam. Tanto é que apenas o que dizer foi levado em consideração em detrimento do como dizer.

2. PRODUCÇÕES TEXTUAIS REESCRITAS

A análise das produções reescritas foi feita a partir da comparação entre os textos, as intervenções escritas realizadas pela professora M.L. nos textos dos alunos (correções) e os comentários feitos nas duas de pós-produção. Nosso objetivo era verificar qual a influência dessas novas orientações na organização tópica dos textos reescritos, ou seja, objetivávamos verificar se a atuação da professora, tanto nas aulas quanto na correção do texto original, ocasionou melhorias na progressão e organização dos tópicos nos textos reescritos.

Interessante ressaltar a pouca importância dada pelos alunos ao processo de reescritura dos redações. Esse fato pode ser sentido, inclusive, pelos poucos textos reformulados entregues para a professora M.L. Mais uma vez, a idéia de texto como produto acabado, e não como processo, norteia as atividades escolares.

Os comentários oriundos das aulas de pós-produção foram descritos acima (capítulo IV, item 1). Agora trataremos das correções efetuadas pela professora M.L. nos textos originais.

2.1. CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE CORREÇÃO

Antes de iniciarmos a observação das redações reescritas, é importante frisar o modo como as correções foram indicadas pela professora / corretora. Para tanto, usaremos a nomenclatura proposta por Serafini (1989) e complementada por Ruiz (2001). Segundo as autoras, a correção textual efetuada em redações escolares pode ser: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa.

Por correção indicativa entendem-se as marcas efetuadas no corpo do texto que demonstram o problema detectado pelo corretor, mas não há a alteração do fato em questão. O professor apenas assinala o erro, sem, contudo, apresentar proposta de correção.

A correção resolutiva é aquela em que o professor, além de indicar o “erro”, faz alterações no texto, participando como co-produtor, uma vez que realiza ações como substituir, deslocar, suprimir palavras, expressões ou até mesmo períodos inteiros.

Quando o professor adota símbolos para classificar o problema encontrado, fala-se em correção classificatória: o corretor indica o “erro”, deixando uma pista sobre a maneira de o aluno resolver a questão.

Por fim, a correção textual-interativa, termo usado por Ruiz (2001), diz respeito aos comentários mais longos efetuados nos textos, geralmente na parte em branco da folha, discorrendo sobre os acertos ou/e incorreções dos alunos. Esses “bilhetes” servem para elogiar ou cobrar e, geralmente, enfocam o texto como um todo, sem a preocupação com problemas pontuais.

É importante frisar que a nomenclatura aqui utilizada diz respeito aos tipos de intervenção escrita efetuadas pela professora nos textos dos alunos. Está claro que a concepção textual-interativa é mais ampla que a idéia de “bilhetinhos” deixados nas redações, mas esse termo estará sendo usado apenas como maneira de indicar a maneira como a professora M.L. apontou as correções necessárias nos textos dos alunos.

As intervenções abaixo descritas são provenientes da professora M.L. Porém, é preciso dizer que também os textos da escola B foram corrigidos e contam, portanto, com comentários da professora C, como se pode verificar nos textos digitalizados em anexo. O não aparecimento dos dados da escola B nessa seção se deve ao fato de não ter havido redações reescritas, sendo, deste modo, impossível perceber qual a influência das correções efetuadas em um possível novo texto reescrito.

Assim, sistematizamos abaixo as correções encontradas nos textos originais da escola A. Destacamos a impossibilidade de distinguirmos quais correções foram feitas pelos alunos como atividade da primeira aula de pós-produção e quais foram efetuadas pela professora.

2.2. ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OS TEXTOS ORIGINAIS E OS REESCRITOS

As correções resolutivas foram as mais encontradas em nosso grupo de redações reescritas, uma vez que a professora realizou intervenções escritas nos textos dos alunos, assumindo a função de reformular as produções corrigidas. Apresentamos a versão digitalizada dos textos corrigidos para percebermos quais as intervenções feitas pela professora M.L. (textos 01A e 02A).

Os textos reescritos abaixo são produtos de uma concepção de correção escolar pautada na aceitação total, por parte do aluno, das indicações feitas pelo professor / avaliador: os alunos apenas “passaram a limpo” o texto original, acrescentando as modificações feitas pelo professor.

Esse tipo de prática, a nosso ver, não contribui para a formação de produtores textuais competentes, pois o texto apenas reproduz as interferências feitas pela professora sem que se perceba qualquer reflexão do produtor acerca das razões que motivaram as alterações.

Além disso, percebemos que as alterações foram não intervieram na estrutura das redações, sendo que ambos os textos, o original e o reescrito, apresentam a mesma organização tópica deficiente, posto não ter havido, na correção, indicações acerca dos problemas com encadeamento e progressão tópicos.

Podemos dizer que o processo de correção não se mostra eficiente em sua função de contribuir para uma maior competência na tarefa de produzir textos, já que os conhecimentos interacionais e textuais globais não são enfocados nesse momento. O texto ainda é visto como um produto pronto, pois o professor/corretor apenas delega a função de “passar a limpo” os textos ao aluno, sem que suas intervenções sejam questionadas ou desobedecidas.

TEXTO 01A' - reescrita

O avanço da ciência na doação de órgãos

1 Sabe-se que com o avanço da ciência, estão sendo implantadas novas técnicas para o transplante de órgãos.

3 A utilização de órgãos exteriores do corpo humano como a pele, orelha e nariz também está sendo usada para pessoas que necessitam desse tipo de transplante, em consequência de acidentes, em especial no rosto, como ocorrido na China.

6 A ciência é surpreendente, mas nos leva à contradições em relação aos “doadores de órgãos”, posto que seriam doadores de órgãos internos e agora, com as novas técnicas de cirurgia, automaticamente serão doadores de órgãos externos, o que nos leva, o que pode nos levar a situações críticas, como velar um doador de órgãos externos.

10 Assim sendo, o doador precisará esclarecer o que deseja doar.

11 A própria legislação brasileira precisará rever a lei de doação de órgãos.

12 Portanto, é preciso que haja uma mudança nas condições de doação, pois a ciência está avançando e evoluindo cada vez mais rápido, precisando assim, de um acompanhamento nas decisões dos transplantes de órgãos.

TEXTO 02A' - reescrita

“O que os olhos não vêem o coração não sente”, esse talvez seja o melhor provérbio para explicar a nova era dos transplantes.

Em 2005, foi feito o primeiro transplante de rosto da história, caso que abriu discussões e polêmicas. Será que aceitaremos doar nossos órgãos e tecidos (como pele ou até mesmo parte do rosto, mão)?

As propagandas sempre influenciaram no sentido da doação de órgãos (como coração, pulmão, rins) internos, mas com a medicina e a ciência evoluindo, conseguimos o transplante de rosto, mão, etc.

Segundo a legislação, todos somos doadores em potencial, porém antes de ocorrer a retirada de qualquer parte do doador, a família deve assinar uma autorização para o IML.

Muitos familiares não autorizam por acharem que a retirada dos órgãos provocaria dores ou deformaria o ente querido. Nesse caso vê-se que as propagandas mais emocionam que informam, pois sempre existe a esperança dada pela crença religiosa. Hoje com a (muitos familiares) a possibilidade de transplante de partes externas do corpo humano vemo-nos diante de mais um dilema: seria necessário lacrar o caixão ou optar pela cremação do corpo, ou deixaremos “doar” apenas órgãos internos para no caso de velar o corpo estar visivelmente perfeito, ou optamos mesmo por lacrar o caixão para os olhos não verem e o coração não senti.

TEXT0 01A

9 avanço da ciência na doação de órgãos.

Sabe-se que, atualmente, com o avanço da ciência, estão sendo implantadas novas técnicas para o transplante de órgãos.

A utilização de órgãos exteriores do corpo humano como a pele, orelha e nariz está sendo usada nos transplantes para pessoas que necessitam de uma parte no corpo em consequência de acidentes ou cirurgias, dos quais perderam essas partes. Isso tem ocorrido na China.

no entanto, há contradições em relação às pessoas que são registradas como "doadoras de órgãos", posto que, antes somente era implícito que, seriam doadores os órgãos internos e agora, com os avanços e novas técnicas de cirurgia, também serão doados os órgãos externos, com o que assim em uma situação crítica, por na hora do óbito de uma pessoa que foi doadora dos órgãos internos, terá que faltar a saída: doar de órgãos externos.

Com relação a isso, há algumas questionamentos e tems que devem mudar nessa lei, pois existem pessoas que querem ser somente doadoras de órgãos internos, ou somente dos órgãos externos, ou, até mesmo, dos dois: A própria lei diz:

Portanto, é preciso que haja uma mudança nas condições de doação, pois a ciência está avançando e evoluindo cada vez mais rápido, precisando, assim, de um acompanhamento nas decisões dos transplantes de órgãos.

O teste de Kolmogorov-Smirnov é usado para verificar se os dados seguem uma distribuição específica.

TEXTO 02A

"O que as outras mães não têm e percebem mais cedo", esse talvez seja o melhor presente para suprir a necessidade das mães transplantadas.

Em 2005, foi feito o primeiro transplante de ceto da história, com que obteve sucesso a polimerização. Seria que acrescentamos algum material orgânico a ketalos (como polímeros) para melhorar a reação, não?

As propagandas sempre influenciaram no sentido da decisão de
votar (como voto útil, plebiscito, etc.) do ~~partido~~ ~~partido~~ ~~partido~~, mas
com a medicina e a ciência evoluindo, conseguimos o transplante de
órgão, rim, etc. nacional

segunda ingestão, todos os membros do grupo devem estar presentes no início de qualquer parte da atividade, e assim as deve assumir uma liderança para o IML.

[illegible]

de partes internas do corpo humano vimos-nos dada pela <
diante de mais um dilema: > crença religiosa.

7. Quais as células não usam o conceito não é ki, isso vale para o sangue de coelho
interna não é nos casos de água salgada!

ou deformar o texto
quinto. Nesse caso, $\bar{x}$ se que no
propagando mais informações.

Em nosso *corpus* de redações reescritas, encontramos um caso em que a professora, além de praticar a correção resolutiva, lança mão de comentários sobre a estrutura do texto, utilizando questões para isso, o que classificamos de correção textual-interativa (texto 04A).

Como foi verificado no capítulo dedicado às análises das redações, o texto 04A apresentou-se extremamente fragmentado, sendo constituído de vários pseudo-tópicos, uma verdadeira lista de todas as informações dadas em sala de aula. Na correção, para tentar resolver esse problema, a professora M.L. indica questões como: “qual a linha que amarra essas observações?”, ou comentários como “você só precisa refletir sobre um aspecto sobre doação de órgãos”.

Porém, tanto os comentários quanto as aulas de pós-produção não surtiram efeito, já que o produtor continua “lançando” os mesmos pseudo-tópicos em seu texto “corrigido”, não garantindo, mais uma vez, textualidade. As modificações são de ordem gramatical, pois o aluno realiza apenas uma paráfrase de seu texto, não alterando a organização tópica de sua redação reescrita.

A paráfrase do texto original pode ser exemplificada pelo primeiro parágrafo, com a afirmação de que a doação de órgãos é um assunto polêmico. Como recebe a orientação da professora M.L. de retirar esse trecho, com a intervenção “evite esse tipo de início”, o produtor mantém a mesma idéia, mas escrita de outra maneira, dizendo haver discussão sobre a doação de órgãos, uma vez que as pessoas não possuem opinião formada sobre o assunto.

Abaixo uma tabela correspondente entre trechos do texto original e da redação reescrita:

TEXTO 03A (ORIGINAL)	TEXTO 03A' (REESCRITA)
“A doação de órgãos é ultimamente uma das questões mais polêmicas de todas”	“questão da doação de órgãos uma vez que as pessoas ainda não tenham uma opinião formada sobre o assunto”
“A questão de ser ou não doador mexe com as pessoas na hora em que seus parentes em uma morte onde é possível doar seus órgãos”	“Outra barreira a maior de todas é a família da pessoa que faleceu”
“As vezes a pessoa que faleceu era doador e a família resolve não doar”	“As vezes por não saber que o falecido era doador acaba não fazendo sua vontade
“A esperança das pessoas que estão na fila nunca desaparece”	A esperança das pessoas que já receberam o transplante e a felicidade de poder continuar a viver certamente vale a pena qualquer sacrifício”
“Muitas mães na hora de doar os órgãos de seus filhos pensam que dessa maneira possam manter seus filhos vivos através de outras pessoas”	“E assim sendo doar pode ser um jeito de confortar a família que perda um ente querido. Uma maneira de mante-la viva através de outra vida”
“Por esse motivo somos a favor a doação de órgãos”	“doar órgãos é um ato que tem que ser feito pelo bem de todos”

TEXTO 04A' – reescrita

1. Um dos assuntos que todo vez que é colocado em palta acaba em discussão e que certamente um dos mais importantes e a questão da doação de órgãos uma vez que as pessoas ainda não tenham uma opinião formada sobre o assunto.

4. Salvar vidas é apenas a consequência de doar órgãos, pois até uma pessoa receber esse órgão ela passa por uma série de dificuldades, filas intermináveis, mercado negro ou ainda demora da remoção do órgão o que acaba não tendo mais como doa-los. Outra barreira a maior de todas é a família da pessoa que faleceu. As vezes por não saber que o falecido era doador acaba não fazendo sua vontade sem contar o tamanho da burocracia que envolve o procedimento.

10. E assim sendo doar pode ser um jeito de confortar a família que perda um ente querido. Uma maneira de mante-la viva através de outra vida.

12. A esperança das pessoas que já receberam o transplante e a felicidade de poder continuar a viver certamente vale a pena qualquer sacrifício. Só de ver o sorriso de grandão dessas pessoas certamente é a maior recompensa de todas.

15 Concluimos que apesar de tudo doar órgãos é um ato que tem que ser feito pelo bem de todos.

A redação abaixo é um caso especial, pois quem realizou a correção foi o próprio produtor, com a concordância da professora M.L. A estrutura geral do texto original é preservada, embora haja muitos cortes de trechos julgados excessivos. Assim, percebemos que o produtor pautou-se por duas orientações: a redução do número de linhas e a supressão de trechos que demonstrassem explicitamente a posição favorável à doação de órgãos.

Interessante ressaltar que, em virtude dos cortes, sem a que a estrutura fosse repensada, o texto apresenta-se, aparentemente, sem conclusão, tendo, com isso, agravado o problema de organização tópica. Pelo texto reescrito, é possível perceber que as duas aulas de pós-produção não foram levadas em conta, pois a questão da progressão tópica não foi resolvida.

TEXTO 03A' - reescrita

Segundo o dicionário, a definição de órgão é: “s.m. parte do corpo de um ser vivo encarregado de função vital”.

Na China, por exemplo, foi feito um transplante de face em um homem, caçador, que sofreu um ataque grave de um urso e ficou com o rosto deformado, mas graças a este transplante ganhou um novo rosto. Os médicos preservaram o nome e a família do doador, mas fizeram questão de mostrar o avanço da ciência. Temos também outro exemplo na França, onde houve um transplante de mão. O receptor tem que se submeter a medicamentos pelo resto da vida, para que o corpo não o rejeite; alguns medicamentos sendo muito forte pode prejudicar órgãos internos. Com isso devemos mudar o conceito de doação.

Há vários grupos étnicos e religiosos que são totalmente contra doação de órgãos. Para muitos, do jeito de morremos é como voltaremos um dia. Um exemplo disso é o grupo religioso Testemunhas de Jeová.

Nosso corpo não passa de um material que um dia desgasta e fica podre. É como a definição de cadáver (carne dada aos vermes), quando morremos nosso corpo não passará de alimento dada à bactérias e vermes.

Há pessoas que pensam pela forma ética, pensam que se nasceu com o órgão, deverá morrer com ele. Mas a maioria das pessoas pensam pela forma religiosa.

TEXTO 03A

Será que mesmo com todo o avanço da tecnologia
 chamaremos as doações de ^{corpo contém} partes de corpo de doações de
 órgãos? Segundo o dicionário, a definição de órgão é:
 "em parte interior do corpo de um ser vivo encarregado de
 função vital". Na China, por exemplo, foi feito um trans-
 planto de fígado em um homem, caçador, que tinha so-
 frido um ataque grave de um vírus e ficou com o
 resto deformado, mas graças a este transplante ganhou
 um novo resto. Os médicos preservaram o nome e a
 família do doador, mas fizeram questão de mostrar o
 avanço da ciência. Temos também um outro exemplo na
 França. ^{onde} Houve também um transplante de mão, ^{mas nesse}
^{caso não é só neste caso, mas também em todos os transplantes} a pessoa tem que tomar medicamentos a vida inteira
 para que ^{o corpo} o corpo não ^{se torne} rejeite; o medicamento sendo forte
 pode prejudicar alguns órgãos internos. Com isso ^{temos}
 temos que devemos mudar o nome circuito sobre doações
 de órgãos. ^{não remonta!}
 Falar de doação é pedir para se pensar um pouco, re-
 fletir sobre o fato.
 Há vários grupos étnicos e religiosos que são total-
 mente contra a doação. Temos o exemplo da citta
 religiosa testemunhas de Jeová, que são contra a qualquer
 tipo de doação, até mesmo de sangue, para eles ²⁵ uma
 pessoa esteja morrendo, necessitando de um transplante,
²⁵ ^{doação} tão somente de sangue, é melhor que esta pessoa. Eles não
 acreditam em curas nem milagres (para as testemunhas de
 Jeová), o mundo um dia começará a tudo que há na
 terra há de se restaurar, tão mesmo o corpo, para eles

01 do jeito que morremos é como voltamos um dia, se sim,
 02 se uma mãe deu o sim, por exemplo, para o filho, quan-
 03 do o mundo começar esta voltará sim ele. Seia uma
 04 forma errada de ver a situação, pois este modo de pen-
 05 samento não é baseado nem em relatos Bíblicos, mas no
 06 pensamento do fundador da cuita.

07 Nosso corpo não passa de um material que um dia se
 08 desgasta e fica podre. É como a definição de cadáver
 09 (carne dada aos vermes), quando morremos nesse corpo não
 10 passará de alimento dado às bactérias e vermes, todo luxo
 11 e vaidade ficará por debaixo da terra, então por que
 12 não se desatar de órgãos?

13 Há pessoas que pensam pela forma ética, acham tam-
 14 bom que se nascer com aquele órgão, deveria morrer
 15 com ele. Mas a maioria das pessoas pensam pela forma
 16 religiosa, talvez pelo medo do desconhecido, a morte,
 17 mas como já foi detalhado, o novo corpo não passará
 18 de alimento dado aos vermes. Seia egoísmo da nossa
 19 parte dizer não a uma pessoa que precisa de um trans-
 20 plante para sobreviver.

21 Devemos dizer sim à doação de órgãos, ajudar quem
 22 precisa, assim sobreviverá menos comida aos vermes e mais
 23 pessoas viverão.

OBSERVAÇÕES: *linhas em vermelho.*

fugas do proprietário (não poderia operar)

muito barulhoso

De maneira geral, percebemos uma permanência de um conceito de correção pautado na primazia da alteração de elementos lingüísticos, em detrimento de aspectos interacionais e textuais globais. Essa noção é percebida tanto na correção do professor, quanto na atitude dos alunos ante a correção.

Nos casos em que houve ingerência do professor nos elementos a serem corrigidos, percebemos total aceitação por parte dos alunos das modificações, fato que prejudica sobremaneira a aquisição de autonomia como produtores de texto.

Já na correção em que o professor tentou manter um “diálogo” com o produtor, a resposta do aluno foi a de desprezar as indicações, optando por manter a estrutura original de seu texto, alterando apenas elementos lingüísticos. Esse fato reflete também a noção de correção adotada pelos alunos, já que, para eles, um texto deve ser “passado a limpo”, mas nunca reestruturado.

Por fim, a correção feita pelo próprio produtor que apenas suprimiu trechos em consideração a um tamanho de texto tido como ideal (idéia expressa pelos manuais de redação), sem qualquer preocupação com a estrutura textual.

A partir dessas observações, entendemos que o processo de reescrita, visto tanto na aplicação de duas aulas de pós-produção quanto na correção dos textos, não cumpriu sua função de dotar os textos originais de maior organização tópica. Os problemas apontados nas análises dos textos continuaram nos textos reescritos, o que comprova a ineficiência da prática da maneira como foi efetuada.

CONCLUSÃO

Após todas as análises apresentadas, tanto da escola A como da escola B, percebemos que os textos, em sua maioria, não possuem organização tópica, fato que acarreta problemas na instauração da própria coerência textual. Nossa explicação para tal fato reside na inexistência de orientações sobre topicalidade durante as aulas preparatórias para a produção textual.

Na escola A, observamos uma orientação centrada no tema, ou seja, pautada pelos conhecimentos enciclopédicos, já que a professora visava ao fornecimento do maior número de informações possíveis sobre o tema tratado, utilizando para isso, inclusive, diversos gêneros textuais.

Aos alunos cabia a tarefa de gerenciar o grande número de dados e escolher apenas um dos aspectos do tema tratado. Entretanto, a grande parte dos textos apresentou uma miscelânea de assuntos (tópicos ou pseudo-tópicos), reflexo do modo como a aula foi dada. Essa prática resulta da crença de que os alunos não escrevem porque não possuem informação, como se encher a “cabeça” de adolescentes sobre determinado tema fosse o suficiente para produzir bons textos.

Já na escola B, houve um problema quanto ao fornecimento das informações, pois a professora C. utilizou duas formas de encarar as máscaras sociais, uma positiva e outra negativa. Durante a leitura da coletânea de apoio, ela afirmou ser natural o uso de máscaras, dando exemplos para isso; mas, no momento em que esquematiza um projeto de texto na lousa, elege como tópico a idéia de falsidade ao se usar máscaras sociais.

Os alunos pouco ou nada entenderam sobre o que deveriam escrever e, por esse motivo, tentaram conjugar idéias opostas em seus textos. O resultado foi a produção de textos

incoerentes com uma aparente capa de texto dissertativo escolar, herança de uma forma fixa ensinada aos alunos durante todo o processo escolar.

Assim, observamos em ambos os casos que os textos são realmente produtos das orientações dadas em sala de aula. No caso da escola A, textos tão fragmentados quanto a condução da aula; na escola B, redações tão contraditórias quanto a orientação da docente. A pergunta “onde os alunos estavam enquanto eu estava dando aula?” pode ser respondida. Eles estavam atentos ao comando dos professores, embora os docentes não tenham percebido isso.

A utilização do tópico discursivo para analisar os textos denunciou de forma clara que nem mesmo o princípio básico de construção textual é obedecido no ambiente escolar, ou seja, a maioria dos textos não apresenta um supertópico organizador, o que acarretou textos sem unidade e com graves problemas de coerência. Orientar sobre topicalidade é, em última análise, orientar para que os alunos tratem de um mesmo tema durante toda a redação.

Essa falta de informação sobre tópico pode ser sentida na dificuldade encontrada pelos alunos na escola A quando, na atividade de pós-produção, precisavam encontrar o “fio condutor” do texto do colega, ou seja, precisavam evidenciar qual o supertópico do texto lido. No papel de leitores, os alunos puderam observar que os textos por eles produzidos eram, na verdade, listas de tópicos ou pseudo-tópicos, sem qualquer unidade de sentido.

Acreditamos que o problema resida no fato de os participantes da situação comunicativa estarem deslocados de seus papéis de produtor e leitor de texto, visto a redação escolar, via de regra, não cumprir qualquer papel social e, portanto, não se constitui em um texto no sentido lato da palavra. Essa constatação é antiga, mas a prática do ensino de redação ainda não absorveu a necessidade de ensinar os alunos a produzirem textos inseridos em um contexto social.

Quanto às produções reescritas, não constamos qualquer alteração na organização tópica dos textos originais, o que demonstra que, tanto as aulas quanto as correções, não

foram suficientes para que os alunos reelaborassem seus textos de modo competente. Aliás, contrapondo as redações produzidas na escola B, sem qualquer intervenção para reescritura, e as redação reescritas da escola A, não notamos diferenças no tocante à topicalidade, uma vez que as únicas indicações feitas no texto foram para “higienizar” o texto, ou seja, adequar a linguagem à norma culta.

Por fim, como dissemos na introdução, nosso foco, ao realizarmos esta pesquisa, não foi o de sugerir encaminhamentos ou metodologias para aulas de redação. Porém, após a constatação da relação direta existente entre as aulas preparatórias e as redações, podemos dizer que o primeiro passo para o professor de redação reformular sua prática seja refletir sobre a metodologia de ensino utilizada em sala de aula.

Além disso, entendemos que, a par de todos os outros conhecimentos envolvidos na produção textual, seja indispensável ao professor orientar sobre a questão da organização tópica, como forma de garantir unidade aos textos.

Entendemos que a sugestão de métodos de ensino e encaminhamentos para a produção de texto, pautados pela questão da topicalidade, se constitua em uma nova temática, de grande relevância científica, a ser explorada por pesquisas posteriores.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. et al. *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ADAM, J. M. Quels types de textes? In: *Le Français dans le monde*, n. 192, Paris, Edicef, 1985.
- _____. Types de séquences textuelles élémentaires. In: *Pratiques*, n. 56, Metz, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª .ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BASTOS, L. M. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1985.
- BEAUGRANDE, R. de & W. U. DRESSLER. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BENTES, A. C. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística – domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-285.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. Coord. Helena Nagamine Brandão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-45.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 1999.
- CHOCIAIY, R. *Redação no vestibular da Unesp: a dissertação*. São Paulo: Fundação Vunesp, 2004.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (org.). *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRILLO, S. V. de C. *Escrever se aprende reescrevendo: Um estudo da interação professor e aluno na revisão de texto*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, Unicamp, 1996.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- HALLIDAY, M. A .K. & R. HASAN. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- JUBRAN, C.C.A.S. Introdução – a perspectiva textual interativa. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p.27-36.
- _____. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p.89-132.
- _____. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) *O Tópico Discursivo. Caderno de Estudos Lingüísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006, p. 33-41.

- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUEZ, M.E. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) O Tópico Discursivo. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006.
- KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Estratégias pragmáticas de processamento textual. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.30, p. 355-42, 1996.
- _____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MASSONI, Estratégias de interação no ensino do texto dissertativo. In: *Alfa*. São Paulo: FFLCH/USP.nº46, 2002, p.19-38.
- PÉCORA, A.A.B. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2002.
- PINHEIRO, C. L., O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. In: KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) O Tópico Discursivo. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006, p. 43 – 51.
- PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística – domínios e fronteiras*. Vol.2. São Paulo: Cortez, 2001.
- RISSO, M.S., Marcadores discursivo basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p.427-498.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SANTOS, L. W. (org.) *Discurso, Coesão, Argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1997.
- SIQUEIRA, J. H. S. As macrocategorias do texto dissertativo. *Cadernos PUC 22: Lingüística de Texto/ Texto e leitura*, 1986, p. 133-142.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 14 de dezembro de 2007

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

ANEXOS

- 1. MATERIAL UTILIZADO NA AULA PREPARATÓRIA – ESCOLA B.**
- 2. MATERIAL UTILIZADO NA SEGUNDA AULA DE PÓS-PRODUÇÃO – ESCOLA A**
- 3. REDAÇÕES DIGITALIZADAS.**
 - 3.1. ESCOLA B.**

MATERIAL UTILIZADO NA AULA PREPARATÓRIA – ESCOLA B.

Trabalhando a Intertextualidade

(PUC) Leia atentamente os textos que vêm a seguir como subsídio para sua reflexão.

- a) “O dominó que vesti era errado.
Conheceram-me logo por quem não era e não
[desmenti, e perdi-me.
Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara.”

(Álvaro de Campos)

- b) “Durmo. Regresso ou espero?
Não sei. Um outro flui
Entre o que sou e o que quero
Entre o que sou e o que fui.”

(Fernando Pessoa)

c)



(René Magritte)

d) “Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra ‘pessoa’, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos. Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas.”

(Robert Ezra Park, *Race and Culture*.)

Estabeleça relações entre os textos, a fim de desenvolver seu pensamento.

A partir das reflexões, escolha um tema e, em seguida, redija, em prosa, um texto narrativo ou dissertativo, coeso e coerente.

Dê um título significativo para a sua redação.

MATERIAL UTILIZADO NA SEGUNDA AULA DE PÓS-PRODUÇÃO – ESCOLA A

Delinquência bem-nascida

Jovens de classe média e média alta têm freqüentado o noticiário policial. Crimes, vandalismo, consumo e tráfico de drogas deixaram de ser uma marca registrada das favelas e da periferia das grandes cidades. O novo rosto da delinquência, perverso e dramático, transita nos bares badalados, vive nos condomínios fechados, estuda nos colégios da moda e não se priva de regulares viagens aos points da Flórida. O fenômeno, aparentemente surpreendente, é o reflexo de uma montanha de equívocos. O novo mapa do crime não é fruto do acaso. É o resultado lógico da crise da família, da educação permissiva e do bombardeio de uma mídia que se empenha em apagar qualquer vestígio de valores objetivos.

Os pais da geração transgressora têm grande parcela de culpa. Choram os desvios que medraram no terreno fertilizado pelo egoísmo e pela omissão. Compensam a ausência com valores materiais. O delito não é apenas reflexo da falência da autoridade familiar. É uma agressão, um grito de carência. A pobreza material castiga o corpo, mas a falta de amor corrói a alma. Os adolescentes, disse alguém, necessitam de pais morais, e não de pais materiais. Acuados pela desenvoltura antisocial dos seus filhos, recorrem ao salva-vidas da psicoterapia. E é aí que a coisa se complica. Como dizia Otto Lara Rezende, com ironia e certa dose de injusta generalização, "a psicanálise é a maneira mais rápida e objetiva de ensinar a odiar o pai, a mãe e os melhores amigos".

Reféns da cultura da auto-realização, certos pais não suportam ser incomodados pelas necessidades dos filhos. O vazio afetivo, imaginam na insanidade do seu egoísmo, pode ser preenchido com carros, boas mesadas e um celular para casos de emergência. Erro fatal. A demissão do exercício da paternidade sempre acaba mal. A omissão da família está-se traduzindo no assustador aumento da delinquência infanto-juvenil e no comprometimento, talvez irreversível, de parcelas significativas da nova geração.

Certas teorias no campo da educação, cultivadas em escolas que fizeram uma opção preferencial pela permissividade, também estão apresentando uma amarga fatura. Uma legião de desajustados, crescida à sombra do dogma da educação não-traumatizante, está mostrando a sua face patológica. Ao traçar o perfil da sociedade norte-americana, o sociólogo Christopher Lasch (autor do livro *A rebelião das elites*) sublinha as dramáticas consequências que estão ocultas sob a aparência da tolerância: "Gastamos a maior parte da nossa energia no combate à vergonha e à culpa, pretendendo que as pessoas se sentissem bem consigo mesmas." O saldo é uma geração perdida e vazia. A despersonalização da culpa e a certeza da impunidade (papai sempre quebra o galho) têm gerado uma onda de superpredadores. O inchaço do ego e o emagrecimento da solidariedade estão na origem de inúmeras patologias. A forja do caráter, compatível com o clima de autêntica liberdade, começa a ganhar contornos de solução válida. A pena é que tenhamos de pagar um preço tão alto para redescobrir o óbvio.

O pragmatismo e a irresponsabilidade do mundo do entretenimento, capitaneado pela avassaladora força da televisão, estão na outra ponta do problema. A valorização do sucesso sem balizas éticas, a apresentação de desvios comportamentais num clima de normalidade e a consagração da impunidade têm colaborado para o aparecimento de mauricinhos do crime. Apoiados numa sórdida manipulação do conceito de liberdade artística e de expressão, alguns programas da TV crescem à custa da exploração das paixões humanas. Ao subestimar a influência perniciosa da violência ficcional, levam adolescentes ao delírio em shows de auditório que promovem uma grotesca sucessão de quadros desumanizadores e humilhantes.

Mídia responsável, recuperação da família e educação da vontade, não duvidemos, compõem a melhor receita para uma democracia civilizada. Proposta conservadora? Penso que não. É uma questão de bom senso. E nada mais.

(Carlos Alberto Di Franco, diretor do Master em Jornalismo para Editores e professor de Ética Jornalística, é representante da Faculdade de Comunicação da Universidade de Navarra no Brasil; texto publicado no jornal O Estado de s. Paulo, primeiro semestre de 2000)

TEXTO 02B

Nunca desmarcadas

Nas relações sociais, sempre nos adequamos aos valores, interesses e intenções, mudando para isso modo de ~~se~~ comportar e de argumentar. Essas "máscaras" estão tão presentes que é quase impossível de não usá-las.

Quando estamos perto dos pais, temos um comportamento distinto do que quando estamos com amigos, por exemplo. Vestimos a máscara de "boa filha" e agradamos-las, não gerando problemas. Com os amigos, variamos de máscara, pois continuamos com a mesma, não teríamos a mesma aceitação no grupo. *tem mais um pouco confuso*

As pessoas de uma forma, tentam convencer ou induzir o próximo a ter certos valores e opiniões, controlar um relacionamento em plena por cada situação, uma máscara.

A conclusão disso é que, mesmo escondendo a originalidade (que por sinal é, utópica) e a essência de cada um, essas máscaras são necessárias para nossa atuação no grande teatro que é a vida.

temo feito.

TEXTO 03B

A cada dia

Nada mais que o normal, é limar máscaras, é tentarmos mel-
horar o que nos fascina nas pessoas ou o que achamos bonito.
Mas é no dia a dia que descobrimos e questionamos nossas máscaras.

Muitas vezes ^{ou} usamos ~~as~~ para nos proteger ^{de} algum me-
do ou alguma dificuldade, mas nem sempre isso nos ajuda,
pelo contrário, acabamos nos tornando escravos de nós mes-
mos.

desleixado
* Como dizia aquele velho ditado: há quem vê mas
não enxerga, por isso é cômodo estar usando-as.
É nessa realidade de aparência, que perdemos
nossa índole, nos perdemos da realidade ou nos adap-
tamos a ela.

Mas que realidade é essa? A realidade
que a sociedade impõe-nos e obriga-nos a
julgar o certo e o errado; mesmo porque temos
que tomar cuidado se não perdermos, ir para
o "inferno" *fundamente melhor*

Embora o uso de máscaras ^{esteja} presente no
nosso dia a dia, precisamos pensar e agir com cautela
antes de usar qualquer tipo de máscara
→ *superficial demais.*

* Bom domínio de escrita, mas necessita de aprofundamento na fundamentação.

TEXTO 04B

Temas: O uso de máscaras sociais

→ narração ou

→ dissertação

"Quem sou eu?"

No mundo em que vivemos, onde a própria mídia ^{influencia} as pessoas, ~~as~~ ^{as} quais não somos.

Um exemplo são os políticos que prometem as coisas, se fazendo de "bomzinhos" mas quando são eleitos põe o que fazem e roubam dinheiro de todos, ~~o~~ ^{em} ~~pietando~~ ^{na situação} ainda mais ~~do que~~ ^{antes}. Nas propagandas de TV ~~elas~~ ^{elas} influenciam a usar um produto dizendo que a pessoa que usar será outra.

Isso são máscaras para se fazerem parecer pessoas melhores, mas a pessoa que muda sua personalidade ou sua opinião ~~deixa~~ ^{deixa} de ser ela mesma. Todos mesmo sem intenção temos duas caras e isso pode ser bem aproveitado desde que não ^{se} prejudique ~~a si próprio~~ ^{a si} e ~~os~~ ^{os} outros.

João.

TEXTO 05B

Uso de máscaras sociais

Parágrafo
destruído

Primeiramente o que seriam as máscaras sociais? Para alguns pode ser, como psicólogos, pessoas com dupla personalidade, ^{o lado de} ~~em~~ que consiste ^{em uma} ~~num corpo~~ a mente dividida em 2 pessoas diferentes, pois os psicólogos acham que este tipo de "máscara" esconde a verdadeira pessoa por trás de outra, devido a abusos quando criança, coisas traumáticas, em que giram essa 2 pessoas para fugir do passado ou bandi-
dos que usam de desculpa para escapar do crime, alegando insanidade. $\Rightarrow$ ^{máscara} ~~dupla personalidade não são~~ máscaras.

Contribuição

conclusão

A máscara social reflete a pessoa atrás da "máscara", seja vilão, herói, até na realidade, parece a imagem de um homem muito honesto, chega uma hora que ele irá mentir e a pessoa acreditaria nele, como isso em mente, bandidos dão golpes de bair, a máscara social é completamente destrutiva para a sociedade. $\Rightarrow$ ^{ela é necessária, nunca o tema} ~~ela é necessária, nunca o tema~~

Hoje em dia as pessoas acreditam muito na carência das outras pessoas. ^{o que uno tem a ver com isso, tática?} ~~o que uno tem a ver com~~

A polícia é um exemplo da máscara social, pois numa hora estão servindo a sociedade, e numa outra hora ^{violam} aplicar o uso da poder sem saber se a pessoa é bandida ou bandido, e ainda acitam a corrupção quando devia acabar com ela.

Organize melhor suas ideias e aborde o tema; não fuja