

MARIA CONCEIÇÃO ALVES DE LIMA

PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO
Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da
linguagem e o desempenho discursivo escolar

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

MARIA CONCEIÇÃO ALVES DE LIMA

PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO
Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da
linguagem e o desempenho discursivo escolar

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

Orientadora: *Dr^a Jeane Mari Sant`Ana Spera*

ASSIS
2003

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca “Engº Oto Lopes de Figueiredo” – Passos – FESP/UEMG

L864p Lima, Maria Conceição Alves de.
Produção textual e ensino os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar / Maria Conceição Alves de Lima. - 2003.
297 f., enc.

Orientadora : Jeane Mari Sant’Ana Spera.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

1. Ensino da linguagem – Teses. 2. Dimensão ideativa da linguagem – Teses. 3. Aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem - Teses. 4. Linguística textual – Teses. 5. Linguística enunciativa. 6. Pedagogia dos projetos - Teses. 7. Intertransdisciplinaridade. I. Spera, Jeane Mari Sant’Ana. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. III. Título.

CDU- 808

DADOS CURRICULARES

MARIA CONCEIÇÃO ALVES DE LIMA

NASCIMENTO	08/12/1944 – Alpinópolis (MG)
FILIAÇÃO	José Demézio Alves Maria Augusta Alves
1965/1968	Curso de Graduação em Pedagogia Faculdade de Filosofia de Passos – FESP
1970/1992	Assistente Administrativo (1970/1980), Coordenadora Pedagógica do Centro de Treinamento Técnico-Operacional (1981/1988) e Assessora Técnica (1989/1992) Furnas – Centrais Elétricas S.A. – Usina de Furnas (MG)
1976/1978	Curso de Graduação em Letras Português / Inglês Faculdade de Filosofia de Passos – FESP
1977/1992	Professora Auxiliar do Departamento de Letras Faculdade de Filosofia de Passos - FESP
1985/1986	Curso de Pós-Graduação em Didática e Planejamento do Ensino Superior, nível de Especialização Faculdade de Filosofia de Passos – FESP
1994	Professora titular Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
1998/2001	Curso de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
2001/2003	Curso de Pós-Graduação em Letras, nível de Doutorado Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP
2003/2004	Curso de Pós-Graduação em Gestão da Educação à Distância, nível de Especialização Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Dedico este trabalho aos *professores de linguagem*, os incansáveis batalhadores do Reino da Palavra.

AGRADECIMENTOS

A cooperação, o apoio e a compreensão de pessoas e instituições foram fundamentais na realização deste trabalho. Expressamos, pois, a todas elas, a nossa profunda gratidão e, de forma especial:

à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Assis (SP), pela oportunização do conhecimento adquirido no período e no espaço do doutoramento;

à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de capacitação generosamente oferecida;

à minha família – meu pai, minha mãe (*in memoria*), meus filhos, netos e meu companheiro;

aos alunos do primeiro ano dos Cursos de Matemática (Nova Andradina - MS) e Ciências Biológicas (Ivinhema – MS), ano letivo de 2001-2002, meus “adoráveis” sujeitos de pesquisa neste trabalho;

à Dr^a Jeane Mari Sant`Ana Spera, minha competente orientadora e, sobretudo, amiga;

à Dr^a Elvira Lopes Nascimento e ao Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pelas oportunas críticas e sugestões oferecidas no decorrer do trabalho e por ocasião da defesa pública desta tese;

à Dr^a Maria José de Toledo Gomes e ao Dr. Rony Farto Pereira, pela contribuição crítica apresentada por ocasião da defesa pública desta tese.

Há muitos diálogos

O diálogo com o ser amado

o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

o diálogo contigo mesmo

com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o futuro.

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(Drummond de Andrade)

RESUMO

A partir do pressuposto de que a habilidade de produção textual envolve necessariamente um tripé, constituído pela dimensão lingüística ou gramatical, dimensão interativa e dimensão ideativa da linguagem (dimensão esta que se alarga à medida que o indivíduo avança em escolaridade), este trabalho tem por objetivo caracterizar o desempenho discursivo de alunos do terceiro grau, através da análise de suas produções escritas, concluindo que o fracasso escolar da aprendizagem da produção de textos pode estar ligado basicamente à omissão ou à falência do ensino sistematizado da dimensão ideativa (aqui representada pelos aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem). Da mesma forma, coloca também em evidência a premente necessidade de que o processo escolar de ensino-aprendizagem da produção de texto como um todo (e da sua dimensão ideativa em particular) seja efetivado dentro do enfoque sócio-histórico, articulando-se a perspectiva enunciativa bakhtiniana com os construtos vygotkianos, sob a égide de uma efetiva mediação docente, centrada na pedagogia dos projetos e na conseqüente intertransdisciplinaridade, de modo a permitir ao educando construir, dialógica e dialeticamente, não somente o seu conhecimento de mundo, mas, principalmente, a sua consciência crítica (os seus valores) e a sua forma de atuar no mundo (as suas atitudes).

Palavras-chave: ensino da linguagem, dimensão ideativa da linguagem, aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem, Lingüística Textual, Lingüística Enunciativa, pedagogia de projetos, intertransdisciplinaridade.

ABSTRACT

On starting from the assumption that textual production abilities must necessarily involve a three-legged language support that are linguistic or grammatical dimension, interactive dimension and mental one (such a dimension that enlarges itself proportionately people increment their school time) this research define his goals on characterizing students textual performance by analyzing their wrote productions. As a conclusion, we have found that failure of school textual production learning is due to the omission or failure of a systematic mental dimension language teaching. In the same way, it puts in evidence that full textual production teaching-learning process (and mental dimension in particular) be done in according to historical-social theories, by connecting the bakhtinian enunciatively perspective with vygotskian theoretical constructs, both perspectives realized under effective docent intermediations focused in Project Methodology and in its derivate intertransdisciplinarity principles in order to allowing students to achieve, in a dialogical and dialectical way, not only their knowledge but also their critical conscience and their proper manner of acting in life.

Keywords: language teaching, mental dimension of language, logic-semantic-cognitive aspects of language, Textual Linguistics, Enunciatively Linguistics, Project Methodology, intertransdisciplinarity.

RESUMEN

Partiendo de la presuposición de que la habilidad de producirse un texto envuelve necesariamente una triple sustentación, comprendiendo la dimensión lingüística o gramatical, la dimensión interactiva y la ideación (esa que alargase en la medida que el individuo avanza su escolaridad) esto trabajo se propone a caracterizar el desempeño discursivo de los estudiantes de tercero grado, por medio de la análisis de sus escritos, llegándose a la conclusión de que el fracaso escolar de la aprendizaje de la producción textual puede ligarse básicamente a la omisión o la falencia del proceso de la enseñanza de la ideación, representada en esto trabajo por los aspectos lógico-semántico-cognitivos del lenguaje. De la misma manera, esto estudio vine a poner en evidencia la grande necesidad de la efectución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual por lo general (y de la ideación por lo particular) bajo las teorías socio-históricas, articulándose la perspectiva de Bajtín acerca de la enunciación con los constructos teóricos de Vigotski, desde que centrados ambos los dos en una efectiva mediación docente, basada en la Metodología de los Proyectos e su derivada intertransdisciplinaridad, de maneras a permitirse al educando que ello construya, dialogística y dialécticamente, no solo sus conocimientos pero también (y principalmente) su conciencia crítica (valoraciones) y su manera de actuar en el mundo (actitudes).

Palabras-clave: enseñanza del lenguaje, ideación en el lenguaje, aspectos lógico-semántico-cognitivos del lenguaje, Lingüística Textual, Lingüística de la Enunciación, Mitología de los Proyectos, intertransdisciplinaridad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dificuldades de produção textual relatadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS	118
Tabela 2 – Propostas de como melhorar a produção textual apresentadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS	121
Tabela 3 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema	125
Tabela 4 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina	127
Tabela 5 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema	132
Tabela 6 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina	133
Tabela 7 - Suficiência de informatividade – Interpretação do texto HISTÓRIA DA MÁQUINA REGISTRADORA: Fatos <i>versus</i> inferência – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema	147
Tabela 8 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) - Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema	154
Tabela 9 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) - Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	157
Tabela 10 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	172
Tabela 11 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE – Resultados por categoria - Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	173
Tabela 12 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema	177
Tabela 13 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	178
Tabela 14 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Resultados por categoria	179

Tabela 15 - Tabela 15 - Montagem de critérios para avaliação por amostragem da redação A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	219
Tabela 16 - Tabela 16 – Resultado da avaliação por amostragem da redação A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina	220

SUMÁRIO

PREFÁCIO NADA CONVENCIONAL	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - REFERÊNCIAS TEÓRICAS	35
1. Concepção de linguagem	35
2. Atividade verbal: gênese e evolução	39
3. A linguagem e as funções psíquicas superiores	41
4. Linguagem e conhecimento	51
5. Modalidades da atividade verbal	53
5.1 <i>A linguagem interior</i>	54
5.2 <i>A linguagem externa desdobrada</i>	59
6. A atividade textualizadora	63
7. Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da atividade textual	65
7.1 <i>Significado “versus” sentido</i>	66
7.2 <i>O aspecto lógico</i>	77
7.3 <i>O aspecto cognitivo</i>	81
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE OBTENÇÃO DE <i>CORPUS</i>	86
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> OBTIDO	105
1. Diagnose do histórico como produtor de textos	106
1.1 <i>O processo escolar de aquisição da expressão escrita</i>	108
1.2 <i>A proficiência lógico-semântico-cognitiva</i>	125
2. Recuperação da coerência global através do rearranjo coesivo da coerência local	130
3. Tratamento da informatividade	145
3.1 <i>Leitura e interpretação de texto com informações textuais imprecisas</i>	146
3.2 <i>Produção de texto para recuperação da informatividade - Primeira escritura (produção livre de relatório)</i>	149
3.3 <i>Feedback avaliativo do primeiro relato e apresentação da técnica do relatório técnico-científico</i>	151
3.4 <i>Reescrita do relato segundo os padrões convencionais do relatório técnico-científico</i>	152
4. O diálogo intertextual na sala de aula	168
4.1 <i>Intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE</i>	170
4.2 <i>Intertexto produzido a partir do poema-fonte CIDADEZINHA QUALQUER</i>	175
5. Considerações sobre a análise de dados	181

CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS À LUZ DE UMA PRÁTICA ESCOLAR EFICAZ	183
1. É possível ensinar a pensar?	184
2. Desenvolvimento e ensino formal: o papel da mediação docente	189
3. Leitura e escrita: caminhos diferentes, embora convergentes	198
4. A praga dos clichês na produção textual escolar	200
5. O “dom” de escrever: inteligência lingüística e ensino	201
6. Conhecimento e criatividade: “gêmeos siameses” no ato de aprender	205
7. A contribuição indispensável da intertextualidade	209
8. Técnica sim, evidentemente. Mas... e a dimensão humana do ensino?	211
9. A produção textual e as condições de escrita no ambiente escolar	212
10. Por uma concepção dialética do ensino da produção textual	222
11. Por uma renovação da práxis do ensino da produção textual: a pedagogia de projetos como caminho do dialógico ao dialético	229
12. A dilemática interlocução professor-aluno no ensino da produção textual: uma interação “contaminada”	234
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246
APÊNDICE	251
ANEXO	276

PREFÁCIO NADA CONVENCIONAL

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.

(DRUMMOND DE ANDRADE. **O lutador**)

Na criação de todas as coisas, Deus batalhou incansavelmente por seis dias. No sexto dia, Ele se dedicou à sua maior obra – a criação do Homem. E então descansou... mas repassou à Sua criatura a terrível responsabilidade de continuar batalhando, sem descanso, para se construir, enquanto construía o seu mundo. Por arma e herança, Ele, o Criador, o Verbo, dotou o seu humano filho de um poder único: a Palavra... Era o quanto bastava ao Homem para se igualar à imagem e semelhança de seu Criador.

Incrível herança foi a palavra! Incrível e poderosa arma! Dono da palavra, tudo o mais o homem pôde construir por si só: o seu trabalho, a sua cultura, a sua riqueza, o seu progresso, a sua história... Só que a luta não cessa jamais, como nos diz o poeta: há que se lutar sempre, mal rompe a manhã, uma luta inglória (?) com as palavras e pelas palavras. Luta o infante para adquirir a linguagem; luta o adolescente com a linguagem para adquirir a consciência; luta o adulto para, através da linguagem, superar os desafios e transformar o mundo.

Dentre os batalhadores da palavra, alguns há, porém, que têm de lutar mais bravamente contra os rigores da fortuna: são os estudiosos e professores de linguagem, que empreendem uma luta, na maioria das vezes vã, para garantir a todos os herdeiros do Reino o uso pleno de sua herança – a linguagem.

Desde o raiar da humanidade que esses cientistas da linguagem e professores vêm buscando os meios eficazes de vencer a sua batalha. Da Retórica à Semiótica, passando inapelavelmente pela Gramática, muito chão foi percorrido. A cada passo, uma nova descoberta e muitas novas e velhas dúvidas. O Reino da Gramática foi o primeiro a ser conquistado: desbravadores incansáveis foram dominando, a pouco e pouco, os castelos da Fonética/Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe.

Então, vislumbrou-se o Reino da Pragmática, com seus bastiões da Comunicação, da Enunciação e da Sociointeratividade. A luta mudou de rumo, sem mudar, é claro, de objetivo. E também era preciso não se esquecer dos domínios já conquistados, mas que sempre seriam novidade para cada novo herdeiro que nascia.

Para essa nova fase da batalha, as antigas armas e estratégias não mais eram suficientes; à medida que outras realidades iam se descortinando, novas posturas passaram a ser exigidas. Havia, porém, um outro risco iminente e insidioso: empolgados com a nova etapa de luta e com as novas demandas estratégicas, muitos batalhadores acabaram por se descuidar e até mesmo rejeitar os domínios já conquistados no reino da Gramática. Essa situação mostrou-se potencialmente muito perigosa: caso o domínio gramatical não fosse mantido, corria-se o risco de se pôr a perder todas as vitórias anteriormente conquistadas e de se voltar novamente à estaca zero.

A questão permanece, portanto, bastante delicada, mesmo porque já se está vislumbrando um novo domínio da linguagem a ser batalhado, o Reino Ideativo, que, através das suas dimensões lógico-semântico-cognitivas, irá garantir muita ideação criativa. Muitos

julgam (corretamente) que ainda há muito por fazer no Reino da Pragmática. E nem querem ouvir falar em novas frentes de batalha. Argumentam que o campo atual já é suficientemente capaz de “dar conta do recado”, para se pensar em utopias futuristas. A outros, porém, essa postura soa um tanto quanto insensata; isto porque alguns profetas do novo reino já se fazem ouvir e vão arrebanhando seguidores: é o caso de Vygotski¹ e seus colaboradores, dentre eles Luria e Leontiev.

Pessoalmente, acreditamos que a questão merece um tratamento mais acurado e de acordo com o verdadeiro espírito científico: a sensatez nos ensina que nenhuma faceta da verdade, por si só, é cabal e definitiva. A conquista de uma nova dimensão, o aspecto ideativo, pode ser também importante nessa batalha pelo domínio da textualidade, especialmente a escrita:

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito [...] (LIMOEIRO CARDOSO, *apud* MINAYO, 1993, p. 89).

Convém, portanto, que já se vá pensando nesse novo campo de batalha, o Reino Ideativo; que já se vá fazendo um reconhecimento prévio dessa nova área, uma triagem dos seus domínios. E que também já se vá construindo e testando novas estratégias para essa nova fase da batalha que está por vir. Isto não significa, obviamente, que se abandonem os domínios conquistados da Gramática e da Pragmática. Significa, tão-somente, que se passe a levar em conta também as trincheiras da Cognição, da Lógica e da Significação como novos redutos do pensamento verbal no processo de construção dos efeitos de sentido.

Em verdade, foi essa a pequena guerrilha que intentamos travar, quando nos propusemos a examinar a questão lógico-semântica e a cognitiva da linguagem, bem como a

¹ Nas leituras efetuadas para a realização deste trabalho, encontramos três diferentes grafias para o nome do autor (Vygotski, Vygotsky e Vigotskii) Embora, no texto corrente, optássemos pela primeira delas, nas citações diretas mantivemos sempre a grafia original do texto transcrito.

apresentar sugestões para a sua abordagem escolar. Entretanto, não gostaríamos de prosseguir sós nessa luta. Estendemos, pois, o convite a quantos acreditam, com Vygotski (1993, p. 105 grifo do autor)², que “para ‘descobrir’ a linguagem há que pensar” e que pensamos para falar e falamos para pensar. *As novas (e velhas) criaturas do Reino agradecem e o Criador, quem sabe, também se regozije com este novo avanço do Homem!*

² Visto que a obra referenciada acha-se escrita em espanhol, para a facilidade de leitura, optamos pela sua tradução, sendo esta de nossa inteira responsabilidade. O mesmo procedimento aplica-se às demais obras em língua estrangeira citadas neste trabalho.

INTRODUÇÃO

“A escrita transformou a consciência humana”. Com essa afirmação, Ong (1998, p. 93) sinalizou de maneira indiscutível o poderoso marco que a conquista da tecnologia da escrita representa, não somente na história da humanidade como um todo, mas também na história pessoal de cada indivíduo. Assim, desde os primeiros desenhos ideográficos do homem primitivo até o complexo sistema gráfico das modernas sociedades, como também desde as primeiras garatujas de um infante até a obra-prima literária ou científica de um autor plenamente maduro, há um longo, árduo e muitas vezes doloroso caminho, que transita necessariamente pelos meandros da escolarização, visto que os processos de pensamento dos seres funcionalmente letrados não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela aquisição da tecnologia da escrita: “Ao contrário da linguagem natural oral, a escrita é inteiramente artificial. Não há como escrever ‘naturalmente’” (ibid., grifo do autor).

Aqui, vale a ressalva de que dizer que a escrita é artificial não é condená-la, mas elogiá-la, já que as tecnologias são inestimáveis para a realização dos potenciais humanos mais elevados: “As tecnologias não constituem meros auxílios exteriores, mas, sim, transformações interiores da consciência, e mais ainda quando afetas à palavra. A escrita não só aumenta a consciência, mas alimenta a consciência” (ibid., p. 98).

Aliás, a artificialidade é natural nos seres humanos. Todas as grandes realizações culturais do homem, sejam elas científicas ou artísticas, dependem de uma alta tecnologização. Numa orquestra, por exemplo, é indispensável que cada músico tenha interiorizado a tecnologia, que haja feito do seu instrumento musical uma segunda natureza. Isso exige anos de prática, de aprendizado de obrigar a ferramenta a fazer tudo o que ela pode fazer.

Dessa forma, embora complete a vida consciente, o fato é que a fala emana das profundezas do inconsciente, já que as regras gramaticais de uso da língua são automatizadas, isto é, inconscientes. A escrita, no entanto, difere da fala pelo fato de que “não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas” (ibid., p. 97). É bem verdade que Ong (id., p. 96) aponta um paradoxo nas relações entre a palavra falada original e todas as suas transformações tecnológicas:

Embora a escrita seja associada intimamente com a morte da palavra (2 Coríntios 3:6 – ‘A letra mata, mas o espírito dá vida’), a mortalidade do texto, seu afastamento do mundo da vida cotidiana, sua rígida fixidez visual, garante sua durabilidade e seu potencial para ser ressuscitado em contextos vivos ilimitados por um número potencialmente infinito de leitores vivos.

Em suma, pode-se conceituar a escrita como uma tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno. Em virtude de mover a fala do mundo oral-auricular para um novo mundo sensorial, o da visão, ela transforma tanto a fala quanto o pensamento, transformação essa enfocada com maiores detalhes quando da abordagem das modalidades que caracterizam a atividade linguageira (ver 5.2, no capítulo primeiro, página 59).

Em se tratando do ensino da tecnologia da escrita, pode-se afirmar que, em termos de estratégias didático-pedagógicas, as etapas iniciais de decifração e codificação primária (vale dizer, de alfabetização) já se acham satisfatoriamente equacionadas pela escola.

Mesmo a questão ortográfica, embora extremamente trabalhosa, já não suscita tantas preocupações por parte de educadores e pesquisadores. É na área da expressão escrita que se centram, especialmente nas três últimas décadas, os maiores esforços de professores e cientistas da linguagem, por configurar-se essa área como uma atividade das mais “difíceis” para os usuários da língua.

Realmente, não há dúvidas de que a habilidade de produzir um texto escrito bem elaborado, embora seja, de todas, a etapa mais valorizada, tanto em termos pessoais quanto culturais ou sociais, não é facilmente encontrada nos usuários da língua, mesmo em se tratando de indivíduos altamente escolarizados. Por esse motivo e, principalmente, por se tratar de uma espécie de “coroamento” do aprendizado da linguagem, no processo de escolarização, em todos os graus de ensino, as atividades de produção escrita de textos têm merecido um enfoque especial, inclusive até o *status* de disciplina independente na maioria das grades curriculares.

Analisando a trajetória do ensino escolar de linguagem no Brasil ao longo dos anos, verifica-se que o primeiro e grande investimento, em termos do ensino da textualidade escrita, deu-se na área dos aspectos lingüísticos (gramaticais), sendo que os resultados, para a produção textual, revelaram-se insatisfatórios. Nas décadas de 1980 e 1990, por mérito principalmente da Teoria da Enunciação e das Teorias do Texto/Discurso (dentre as quais se situa a Lingüística Textual)¹, o enfoque foi deslocado para os fatores interacionais, chegando-se, em muitos casos, até a completa omissão dos aspectos gramaticais. Mesmo assim, os resultados das atividades de produção de texto continuaram abaixo das expectativas.

Assim é que, há muito tempo, a orientação metodológica escolar abandonou a veleidade de que se poderia aprender a redigir textos bem elaborados, apenas através do

¹ Koch (2001, p. 413, 426) enumera essas teorias, respectivamente, para enfocar a visão da linguagem como ação intersubjetiva e para designar as perspectivas teóricas que têm como objeto o texto/discurso (VILELA, M.; KOCH, I. G. V. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001).

ensino da metalinguagem. Novas pesquisas, novos avanços nas ciências que se interessam pela gênese, desenvolvimento e funcionamento da linguagem humana continuam agregando importantes contribuições nessa área, as quais, atualmente, começam a permear toda uma nova orientação escolar em termos do ensino da língua, especialmente no que diz respeito à produção escrita de discursos.

Essas mudanças de enfoque têm representado um notável avanço nas propostas de ensino da linguagem e, conforme já o dissemos, as atividades específicas de produção de texto começam a ser corretamente privilegiadas na escola, posto que o objetivo fundamental, em termos do ensino da língua, é que o indivíduo aperfeiçoe ao máximo o seu discurso, agora já não mais valorizado tão-somente como um solilóquio do locutor, mas também como um processo interativo entre interlocutores. O que se busca, portanto, é capacitar o aprendiz a interagir de modo a desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas e as capacidades lingüístico-cognitivas necessárias às práticas sociais de linguagem, conforme enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando-se o domínio da linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” (PCN, 1997, p.19).

Assim é que os PCN (id., p. 33), na colocação dos objetivos pertinentes ao domínio do uso da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental², recomendam ensinar a

utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; [...]

² Embora definido especificamente para o Ensino Fundamental, o objetivo acima apresenta um teor semelhante para o Ensino Médio, ressalvadas apenas as diferenças de amplitude operacional.

No entanto, embora buscando operacionalizar na íntegra as capacidades acima, a produção de textos tem sido ainda enfocada, na prática escolar efetiva, sob a premissa de que, existindo conhecimentos gramaticais adequados e consciência dos assim chamados fatores interativos da produção textual, o aluno estaria *naturalmente apto* (em função apenas do seu nível de maturidade bio-psíquica e do uso cotidiano da linguagem) a produzir um discurso rico em idéias, coerentemente estruturado, perfeito em termos de lógica ou criatividade. Mas a realidade não é bem essa: alunos expostos já há vários anos a uma ação escolar que enfatiza o domínio dos mecanismos gramaticais da língua e o processo interativo de produção textual não conseguem expressar suas idéias com coerência lógica ou mesmo com criatividade, nem tampouco “decifrar” coerentemente o discurso alheio (a outra face dessa mesma “moeda”).

Além do mais, tanto as atividades de produção de textos quanto as de leitura crítica, além de insatisfatórias do ponto de vista dos professores, são vistas pela maioria dos alunos como algo extremamente maçante (uma verdadeira tortura), executadas na escola com má vontade e execradas pela quase totalidade dos usuários da língua. Tal situação revela-se, no mínimo, preocupante: se a alocação verbal é um dos apanágios do ser humano, constituindo-se num dos requisitos que o sobrelevam dentre todas as demais espécies animais, permitindo-lhe desenvolver, fixar e transmitir o formidável progresso peculiar à raça humana, por que, então, tal atividade deveria ser encarada com tanta animosidade? E, mais, visto que a linguagem escrita é o principal veículo do ensino escolar, como conviver com tal situação, que leva os alunos a rotularem essa tecnologia essencial como *torturante*?

Temos constatado, quer na prática docente, quer na convivência social, que, para a maioria, a produção de discursos não é tanto um problema de linguagem como tal, mas, acima de tudo, um problema de organização e estruturação das idéias através da linguagem. A conclusão óbvia é que, portanto, aprender a falar inclui aprender a pensar: “Para ‘descobrir’

a linguagem há que pensar” (Vygotski, 1993, p. 105, grifo do autor). Pensamos para falar e falamos para pensar. Não se trata simplesmente de acreditar na linguagem como uma mera expressão do pensamento, pois o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela³. Trata-se de perceber que não pensamos sem a linguagem, nem falamos sem o pensamento. A própria vivência cotidiana não nos deixa dúvidas de que poderá haver uma grande distância entre o que pensamos e o que expressamos.

O aprendizado da linguagem é, evidentemente, crucial, devido ao fato de a língua constituir-se, além de uma forma de cultura ela própria, no veículo de toda a cultura. Além do mais, na instância escolar, as atividades languageiras convertem-se numa das mais oportunas estratégias para se veicular a cultura erudita, visto que o ensino da linguagem, excetuando-se a metalíngua, não precisa estar necessariamente vinculado a qualquer conteúdo específico, o que nos propicia uma gama infinitamente variada de temas e assuntos a serem abordados nessas atividades languageiras.

Além das dimensões cultural e escolar mencionadas, outro aspecto relevante merece destaque: é o que diz respeito ao domínio do padrão culto da língua, principalmente em sua forma escrita, considerado, social e historicamente, como um dos fatores preponderantes de acesso ao poder e, conseqüentemente, um instrumento vital na luta das classes menos favorecidas na conquista da cidadania, conforme enfatizam diversos autores. Paulo Freire (1993, p. 91)⁴, por exemplo, aborda claramente a importância do domínio da expressão: “A forma como você fala também inclui a questão do poder. Por causa do

³ Para o círculo vygotskiano, a linguagem não é uma mera representação do pensamento, como querem os idealistas, mas o instrumento lingüístico-cognitivo que permite as atividades realizadas pelos interlocutores numa interação verbal, “tanto para garantir a compreensão (repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar etc.), como para estimular, facilitar ou causar a aceitação (fundamentar, justificar, ‘preparar o terreno’ etc.)” (KOCH, 2001, p. 422, grifo da autora).

⁴ FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade”.

Já Bakhtin (1995, p. 14, grifo do autor) menciona a “utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder [...] o ‘terrorismo verbal’ da classe culta” e define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material:

O signo⁵ se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. [...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (ibid., p. 46, 47).

Dacanal (1985), ao explicitar os objetivos que devem nortear o ensino da língua, afirma ser esta um instrumento de dominação e poder e, como tal, supõe-se que todos desejem dominar o seu uso prático para acessar o conhecimento e a informação que a mesma veicula, como ferramenta que é, surgida historicamente da atividade laboral humana, mas hoje um componente essencial à sua realização. Referindo-se especificamente à tecnologia da escrita, Goody (*apud* ONG, 1998, p. 109) coloca que esta “é muitas vezes considerada, inicialmente, como um instrumento de poder secreto”.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997, p. 23) enfatizam a importância da língua como instrumento de democratização e ascensão social:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

⁵ O termo *signo* foi veiculado e popularizado primeiramente pelo lingüista Ferdinand de Saussure (s/d, p. 81), que assim o conceitua: “Chamamos signo a combinação do conceito e da imagem acústica [...]. Propomo-nos a [...] substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante”. Bakhtin (1995, p. 31, grifos do autor), entretanto, critica o objetivismo a-histórico e abstrato do conceito saussuriano (que pressupõe a inércia e a unicidade arbitrária do signo) e enfatiza a sua natureza viva, móvel, indissolivelmente ligada à situação social e, portanto, ideológica: “Tudo o que é ideológico possui um *significado* [...] Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. Sem *signos*, não existe *ideologia*”.

Eis-nos, assim, diante do conflito social gerado pela linguagem: ao mesmo tempo em que é um instrumento dos oprimidos na luta para a transformação do mundo, é também o instrumento da classe dominante, que procura abafar esse conflito, apresentando os significados como unívocos e monovalentes.

Dessa forma, embora se tenha incrementado visivelmente o ensino dessa última etapa da tecnologia da escrita e apesar da adequação das novas políticas educacionais ao ideário sócio-histórico vigente, a prática decorrente desses enfoques não se tem revelado muito frutífera (ou pelo menos na proporção dos esforços despendidos)⁶: a maioria das pessoas continua apresentando muitas dificuldades de expressão, principalmente quando se trata do discurso escrito. Lidando com alunos tanto do Curso de Letras, como de outras Licenciaturas, recém-egressos do Ensino Médio, já submetidos, portanto, à nova filosofia do ensino de produção de textos, não temos notado qualquer diferença relevante em termos de melhoria da referida atividade, assim como na interpretação de discursos que apresentem uma linguagem mais elaborada, sejam eles literários ou não. Os esforços escolares no sentido de sanar tal deficiência ainda estão longe de serem considerados plenamente satisfatórios. Dessa forma, é lícito supor-se que ainda exista uma grave lacuna, a qual tem contribuído para o insucesso parcial dessas estratégias didáticas no que diz respeito à produção escrita de textos.

Assim, toda essa problemática envolvendo o ensino-aprendizagem da língua, vivenciada através de uma laboriosa prática pedagógica de, aproximadamente, trinta anos na área de produção de textos, nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior, aliada a uma busca quase compulsiva de “porquês” e “como”, desembocou, finalmente, nos pressupostos contidos neste trabalho. Eis, portanto, a questão que nos vem inquietando há longo tempo: *por que a escola não vem obtendo o sucesso esperado no processo de ensino-*

⁶ Embora preconizado pelos PCN (1997, 1998, 1999), de acordo com a nossa observação empírica, o enfoque lingüístico-enunciativo de viés bakhtiniano, articulado com a teoria vygotkiana da *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD) (ver 2, no capítulo quarto, página 191), de um modo geral, ainda não foi eficazmente incorporado à prática pedagógica cotidiana de Língua Portuguesa, especialmente no interior mineiro e sul-matogrossense, onde temos atuado.

aprendizagem da produção escrita de textos, mesmo privilegiando inquestionavelmente essa atividade?

O exame dos paradigmas legais que norteiam atualmente essa atividade nas escolas no país e a análise de trabalhos acadêmicos sobre o assunto nesta última década nos apontam a tendência (aliás, correta, a nosso ver) de fundamentar na Lingüística e na Pragmática Textuais a busca das respostas a essa questão. Entretanto, nota-se uma ênfase apenas nos aspectos externos da linguagem, sejam eles lingüísticos ou interacionais, o que não nos parece, de modo algum, suficiente para englobar a *atividade verbal*, nascida, segundo Vygotski (1993), da junção da fala e do pensamento, por volta dos dois anos de idade.

Partindo, pois, do pressuposto teórico da junção da linguagem e do pensamento, teremos de admitir que esse “novo composto” não é mais tão-somente a linguagem, nem tão-somente o pensamento. E da mesma forma que “as propriedades da água não poderiam ser descobertas diretamente do conhecimento de que a água é constituída por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio” (LURIA, 1988, p. 24), pois a água é qualitativamente diferente das unidades que a compõem, assim também a atividade verbal possui uma dinâmica diferente daquela pertinente a cada um dos elementos que a integram.

Essa nova e híbrida categoria (o pensamento verbal), sua gênese, seu papel no psiquismo humano, sua forma de operar e suas funções constituem-se agora, a nosso ver, num outro importante suporte teórico para uma nova pedagogia da produção escrita de textos. Esses construtos vygotkianos, se relidos na perspectiva bakhtiniana de produtos sociais postos em circulação nas situações concretas de enunciação, propiciarão ao ensino da produção de textos a sua real perspectiva sócio-histórica, conferindo-lhe, de fato, a tríplice dimensão característica da linguagem humana:

- a) dimensão gramatical (aspectos eminentemente lingüísticos da fala);

- b) dimensão pragmática (fatores interativos, oriundos da inserção da linguagem no contexto sócio-histórico do indivíduo);
- c) *dimensão ideativa (aspectos lógico-semântico-cognitivos do pensamento).*

Eis, portanto, uma nova face da linguagem, a *dimensão ideativa*, também ampla e complexa, envolvendo não somente a construção de *significados* e *sentidos*, mas também a ação do *pensamento lógico* e as *estratégias cognitivas* que interferem na atividade verbal. Dessa forma, somente a partir da integração desses três aspectos, interpretados à luz da atividade humana em geral, na qual o discurso se insere, é que se pode pensar a linguagem como uma verdadeira *atividade verbal*, isto é, uma atividade eminentemente dialógica, cujos actantes passam, de falante-ouvinte, a *locutor-alocutário*, cujo significado/sentido somente se concretizará no ato enunciativo e cujo objeto de ensino-aprendizagem passará a ser o enunciado.

Por outro lado, não acreditamos, com Vygotski (1988), no aprendizado simplesmente espontâneo da atividade verbal, se queremos que o indivíduo obtenha a plena realização de suas potencialidades languageiras. A zona proximal de desenvolvimento (ZPD) constitui, para nós, um parâmetro balizador das atividades pedagógicas em qualquer área e, como tal, não se pode excluí-la quando se trata do ensino-aprendizagem da linguagem, mesmo em se tratando da língua materna, cujos saberes espontâneos do aluno, se não podem ser ignorados, também não devem ser hiper-estimados.

Presumir-se que o homem consiga adquirir espontaneamente a sua plena capacidade lógico-criativa em termos de linguagem pode apenas estar mascarando o fato de que, realmente, não interessa ao poder dominante que regula os sistemas de ensino formar cidadãos pensantes e criativos. Segundo Mazzeu (1999), quando se propõe ao aluno apenas o registro espontâneo de suas vivências, corre-se o risco de bloquear o pensamento conceptual

necessário à compreensão do significado dessas vivências, posto que a emoção imediatista despertada por tais vivências impede a visão crítica da própria realidade. Deve-se ainda enfatizar o alerta de Mazzeu (id., p. 129, grifo nosso), o qual, ao caracterizar o uso generalizado de clichês na prática do ensino da linguagem escrita, situa tal fenômeno como “um problema, ou seja, como uma forma de comunicação que *precisa* ser superada, sob risco de gerar um esvaziamento da própria linguagem e da sua função humanizadora no pensamento e na atividade humana”.

Com base nos pressupostos e justificativas acima, aventamos a hipótese de que o insucesso das estratégias didáticas da produção escrita de textos pode ser parcialmente explicado pela *ausência, no ensino formal, de aspectos pertinentes à dimensão ideativa da linguagem*, impedindo que a mesma seja encarada como uma “verdadeira” atividade verbal, na acepção sócio-histórica do termo, utilizada, num primeiro momento, para a interação e a comunicação social⁷, mas cujo pleno desenvolvimento humano requer que passe a servir também para o desenvolvimento da consciência humana.

Não temos dúvidas de que a língua poderá e deverá ser usada como uma ferramenta, talvez a melhor delas, para mediatizar o desenvolvimento psíquico do homem. Assim, o ensino da língua não é um fim em si mesmo: ao mesmo tempo em que a linguagem é utilizada para “alcançar o outro” (a interação, a comunicação), ela é utilizada também para desenvolver a própria consciência do homem. A aquisição dessa ferramenta é, nos primeiros anos de vida, um processo mediatizado tão-somente pela interação social. Assim estruturado, entretanto, esse processo não consegue ultrapassar os limites da linguagem oral cotidiana.

Mesmo na aprendizagem formal da linguagem escrita, a partir da ação escolar, não basta

⁷ Para Koch (2001), a linguagem como ação (atividade) verbal deve englobar conhecimentos do tipo *ilocucional* (captação, pelos interlocutores, dos objetivos que um falante pretende atingir), *comunicacional* (normas comunicativas gerais, variante lingüística adequada, quantidade de informação necessária e adequação do tipo de texto à situação comunicativa), *metacomunicativo* (monitoramento do texto, visando evitar ou corrigir as perturbações na comunicação) e *superestrutural* (estruturas e modelos textuais globais) (VILELA, M.; KOCH, I. G. V. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001).

desenvolver os aspectos puramente lingüísticos ou mesmo as habilidades interativas. É preciso ir além, até o interior do homem, atingir o seu pensamento e desenvolver a sua consciência.

Quando a criança acessa o Ensino Fundamental, a grande preocupação pedagógica em termos da linguagem escrita é o *processo de alfabetização*. Em seguida, as técnicas ortográficas e a introdução ao uso do nível culto do idioma ocupam praticamente todo o espaço das atividades de produção escrita, o que julgamos estrategicamente correto, já que “o foco da consciência precisa incidir exatamente sobre a forma de escrever, para que ela possa ser dominada” (MAZZEU, 1992, p. 68). Também, nas séries iniciais, a modalidade narrativa é a predominante nas produções textuais dos alunos, mesmo porque a influência da oralidade nas primeiras produções escritas dos alunos é excessivamente marcante.

Nesse primeiro momento, é natural que o enfoque da produção de textos venha a recair enfaticamente no aspecto interativo, em virtude do caráter eminentemente dialógico da linguagem infantil. Avançando-se, porém, a escolaridade e incorporando-se novas modalidades de texto, especialmente os argumentativos, torna-se cada vez mais premente à elaboração do discurso o uso do raciocínio lógico e da criatividade, assim considerada a capacidade de recriar e ressignificar os velhos conceitos. Dessa forma, à medida que o educando avança do Ensino Fundamental ao Superior, há que se propiciar o grande salto ideativo do aprendiz: o incremento de sua capacidade de elaboração abstrata da linguagem e a possibilidade de avançar, num *continuum*, do diálogo espontâneo para a argumentação escrita.

Basicamente, a nossa questão de pesquisa vai situar-se nesse eixo pertinente à dimensão ideativa da linguagem: *caracterizar o nível do desempenho dos alunos egressos do Ensino Médio, cursando o Terceiro Grau, no que diz respeito ao domínio das habilidades lógico-semântico-cognitivas que lhes possibilitem a organização e a estruturação escrita do*

pensamento e investigar como e em que medida o ensino formal de tais aspectos ideativos contribuiria para um melhor desempenho na produção escrita de textos.

Algumas premissas deverão ser explicitadas, como ponto de partida:

- a) não basta o elevado *status* da produção textual escrita na grade curricular de nossas escolas;
- b) não basta a boa intenção dos professores de linguagem;
- c) não basta o domínio do conhecimento lingüístico formalizado;
- d) não basta o emprego de processos interativos de produção;
- e) não bastam as teorias sobre a “gramática do texto”;
- f) não basta a existência de parâmetros curriculares para o ensino da produção textual.

A partir, pois, desse contexto é que se colocam os objetivos deste trabalho:

- a) *tomando-se por base a concepção de linguagem como atividade verbal, caracterizar os fatores de textualidade mais significativos ligados aos aspectos lógico-semântico-cognitivos que condicionam o ato de produzir um texto escrito;*
- b) *caracterizar como se apresenta, de fato, o desempenho de alunos do Terceiro Grau, recém-egressos do Ensino Médio, relativamente à produção escrita de textos, no que diz respeito às habilidades lógico-semântico-cognitivas que efetivamente possuem na organização e estruturação do pensamento em palavras, no momento de conferir coerência e significância à tarefa discursiva;*
- c) *investigar que condições histórico-escolares de sua aprendizagem como produtores de textos, nos níveis anteriormente cursados, justificam ou explicam esse desempenho, buscando depreender o que, de fato, a prática*

escolar vem oferecendo em termos de eficácia do ensino-aprendizagem das habilidades de produção do texto escrito;

d) descrever, analisar e discutir os resultados obtidos ao longo do processo acima, propondo, eventualmente, estratégias didático-pedagógicas que visem concatenar a teoria subjacente a este trabalho com uma prática coerente em sala de aula, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da dimensão lógico-semântico-cognitiva da linguagem, tendo em vista a superação, em termos concretos, de uma realidade lingüístico-pedagógica insatisfatória.

É, pois, a partir dos objetivos acima delineados que o presente trabalho se propõe a abordar as principais decorrências da dimensão ideativa da linguagem para o processo pedagógico, indicando *que elementos* deveriam estar presentes no ensino da produção escrita de textos, a fim de que o mesmo viesse a contemplar os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem. Evidentemente, repetimos, que o enfoque proposto não desqualifica ou minimiza, de forma alguma, os outros fatores (os aspectos gramaticais propriamente ditos e aqueles eminentemente pragmáticos) que integram o elenco de habilidades necessárias à produção do discurso oral ou escrito. Em pesquisa, como se sabe, um novo enfoque não esgota nem exclui qualquer abordagem do objeto de estudo. Assim, em termos da atividade verbal, o tripé aspectos lingüísticos, aspectos interacionais e aspectos lógico-semântico-cognitivos não se substituem nem se excluem, mas se complementam.

A tentativa de fundamentar eventuais práticas docentes voltadas para o desenvolvimento da dimensão ideativa inerente ao aprendizado da língua privilegia, enquanto opção metodológica, uma proposta transformadora da prática docente na área de produção de textos, adotando-se por norma a concepção dialética de pesquisa expressa por Gamboa (1996, p. 130): “O princípio epistemológico da práxis (conhecer para transformar) que orienta este

tipo de pesquisa induz a relação dinâmica entre reflexão e ação, entre elaborações teóricas e prática docente”.

A propósito dessa prática transformadora, convém lembrar Matêncio (1994), que, em seu estudo exploratório sobre a influência das agências de letramento⁸ na aquisição das habilidades de produção de textos, induz-nos à conclusão de que cada indivíduo traz a concepção da escrita que pratica. Dada a preocupação com a temática alusiva à dimensão ideativa da linguagem, firma-se-nos, portanto, a convicção de que, realmente, um usuário da língua que se queira plenamente desenvolvido em termos do uso de sua linguagem necessita de um letramento que se dedique a ensinar a pensar e a criar.

Entretanto, embora se nos afigure necessário desenvolver um ensino sistemático dos aspectos lógico-semântico-cognitivos relacionados à produção de texto, cabe-nos esclarecer que as bases teóricas a respeito dessa possibilidade apenas nos abrem perspectivas generalizadas (embora amplas e promissoras) e somente nos apontam indícios de como fazê-lo. Torna-se, portanto, indispensável reiterar desde o início que a proposta derivada deste trabalho será ela própria apenas mais um procedimento dentre outros que vêm sendo pesquisados e explorados com sucesso no ensino escolar da produção de texto, principalmente em função do caráter parcial e provisório de qualquer contribuição à área do conhecimento.

Baseados, pois, nos pressupostos e objetivos acima delineados, estruturamos o presente trabalho em cinco capítulos. No primeiro deles, empreenderemos a busca da estruturação de um referencial teórico indispensável, abordando alguns aspectos da Lingüística e Psicolingüística que nos irão servir de ancoragem teórica, não somente para analisar o desempenho de nossos sujeitos, como também para propor um ensino que inclua os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem.

⁸ *Agência de letramento*, segundo Matêncio (id.), é qualquer ambiente onde se praticam atividades de linguagem de modo formal e sistematizado. No caso específico do estudo mencionado, tais agências se referem ao local de trabalho e à Igreja, ambientes formais onde os sujeitos pesquisados desenvolviam atividades de produção de textos e leitura interpretativa, respectivamente. Neste estudo, referimo-nos ao uso escolar da linguagem escrita.

Partindo da concepção de linguagem como atividade verbal, pretende-se analisar o papel da linguagem como mediadora da interação humana, quer dos homens entre si, quer entre o homem e o mundo e, principalmente, a linguagem como espaço da constituição dos sujeitos no mundo real. Para tanto, pretende-se analisar a gênese do pensamento em relação à linguagem, relação essa que implica a organização, a modelação e a orientação da atividade mental pela materialização da palavra como signo social (BAKHTIN, 1995), enfatizando, assim, o papel desta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, principalmente na regulação dos atos voluntários, na formação da consciência e na aquisição e desenvolvimento dos conceitos abstratos.

Em seguida, é preciso caracterizar a aquisição da linguagem escrita em face da oralidade e da linguagem interior preconizada por Vygotski. A partir dessa caracterização, pretende-se eleger, dentre os fatores de textualidade comumente aceitos, aqueles que melhor representam essa textualidade, em face dos aspectos lógico-semântico-cognitivos: a coerência e a informatividade do texto escrito, incluindo o papel da intertextualidade na utilização de um conhecimento de mundo partilhado.

Por último, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que criticam explicitamente o espontaneísmo didático (ver 2, no capítulo quarto, página 195), é preciso caracterizar uma concepção de ensino de produção textual coerente com a teoria vygotskiana da zona proximal de desenvolvimento.

O exame das questões acima coloca-nos em contato direto com o trabalho científico desenvolvido por Vygotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, historicamente incumbidos de aprofundar e avançar as idéias do mestre. E, apesar do alerta de Faïta (1997, p. 161) de que é “arriscado supor algum parentesco entre o desenvolvimento específico das teses de Bakhtin e o dos trabalhos de Vygotsky”, dada a importância do primeiro para a moderna Teoria da Enunciação, preferimos concordar com Freitas (1997, p. 311) em que há um

“encontro possível” entre o trabalho de ambos, razão pela qual Bakhtin também foi incluído neste trabalho como uma referência teórica essencial. Muitos outros pesquisadores contribuíram ainda com este trabalho, como é o caso de Beaugrande, com os seus fatores de textualidade, assim como de van Dijk, com o seu interessante modelo cognitivo-estratégico de processamento do discurso.

No segundo capítulo, pretendemos modelar uma metodologia de obtenção de *corpus*, justificando a seleção das atividades que o gerou, além de descrever e explicitar o modo como o mesmo foi coletado. Também tencionamos historiar e justificar as ações que nos levaram à escolha dos sujeitos, bem como levantar um perfil sócio-econômico desses sujeitos.

O terceiro capítulo será reservado à análise do corpus obtido, análise essa que levará em conta tão-somente as estratégias relacionadas aos aspectos lógico-semântico-cognitivos propostos neste trabalho. A discussão dos resultados obtidos será o objeto do quarto capítulo, no qual buscaremos interpretar as questões levantadas a partir dos textos analisados. Também, nesse capítulo, iremos incluir dois experimentos paralelos, o primeiro envolvendo a aplicação de algumas estratégias que buscam atenuar as situações artificiais de produção textual na escola, enfocadas por Costa Val (1994) e o segundo enfatizando a necessidade de se praticar um ensino dialético da escrita, através do enquadramento desse ensino na realidade e na totalidade social.

O quinto e último capítulo está reservado às conclusões finais que a efetiva análise e discussão dos dados nos oportunizaram. Esse capítulo pretende não somente arrolar uma síntese dos resultados obtidos no desempenho dos sujeitos, mas também propor estratégias didático-pedagógicas que visem a conferir uma maior eficácia ao processo de ensino-aprendizagem da produção de textos a partir dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, com base nas teorias que dão suporte a este trabalho.

CAPÍTULO PRIMEIRO

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

1. Concepção de linguagem

Ao explicitarmos as referências teóricas que servem de suporte a este trabalho, torna-se relevante, desde logo, esclarecermos a concepção de linguagem que nos orienta ao longo deste estudo. A perspectiva por nós enfocada é a *visão sócio-histórica* da linguagem, em que esta se constitui como um produto do trabalho humano e como um componente essencial ao seu desempenho¹. Dessa forma, ao encararmos a linguagem como forma de *ação inter-individual*, como lugar de *interação* (o que possibilita aos membros de uma sociedade o estabelecimento de vínculos e compromissos, a partir da prática dos atos interlocutivos), estaremos ultrapassando a concepção de linguagem como simples ferramenta de comunicação para a transmissão de informações ou como mero instrumento de representação ou reflexo do mundo e do pensamento. Tal é a concepção de linguagem como *atividade verbal*, aventada pela escola russa de Vygotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev.

Mesmo quando a linguagem é utilizada aparentemente com a mera função comunicativa, pode-se depreender, na perspectiva mediata dessa comunicação, uma intenção

¹ Segundo Leontiev (s/d), a linguagem não é o único meio de transmitir e assimilar a experiência histórico-social da humanidade: em primeiro lugar, a prática (por muito importante que seja a atividade teórica), é que faz do homem aquilo que ele é. Assim, para esse autor o que vem em primeiro lugar é a atividade, o trabalho.

de ativar o comportamento do interlocutor, conforme esclarece Leontiev (s/d, p. 58, grifo nosso):

Na verdade, quando falamos da linguagem como meio de comunicação, referimo-nos antes de mais e sobretudo à possibilidade de transmitir a outra pessoa certos dados, certa informação verbal de importância *essencial para o seu comportamento e a sua actividade*, dados que essa informação organiza. É esse o único sentido da comunicação.

Segundo o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores acima, temos, por um lado, que a atividade verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico-cultural e possui propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala; por outro lado, conclui-se que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural do falante:

Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem. [...] O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são *a fonte do conhecimento humano* (LURIA, 1988, p. 26, grifo do autor).

Assim, a importância da aquisição do pensamento conceitual e a necessidade de uma mediação formal (exercida obviamente através da linguagem) para o seu desenvolvimento é que postulam a existência da educação escolar, conforme observado por Freitas (1994, p. 92), quando da inserção da figura do professor nesse ato de mediação:

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído.

A ênfase atribuída por Freitas ao encontro com o outro por meio do discurso remete-nos à concepção bakhtiniana da natureza dialógica da linguagem, concretizada através dos enunciados:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito do discurso-fala. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2000, p. 293, 302).

Para Bakhtin (*apud* FREITAS, 1997, p. 327), “o enunciado se produz num contexto que é social, portanto é sempre um diálogo, uma relação entre pessoas”. Aliás, Bakhtin (2000) enfatiza que a própria vida é, por natureza, dialógica, sendo impossível conceber o homem fora das relações que o ligam ao outro. Essa relação não somente funda a linguagem e atribui-lhe sentido, mas também propicia a própria construção dos sujeitos, enquanto produtores de enunciados. Assim, a interação entre locutores é o princípio fundador da linguagem:

A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações - respostas imediatas e uma ressonância dialógica. [...] Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não pode haver, enunciado. É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos lingüísticos de que necessita. [...] A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o *sentido* não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes) (*ibid.*, p. 320, 325, 326, 357, grifos do autor).

Nessa concepção dialógica de linguagem, há um aspecto interessante e inovador: o *dialógico* e o *dialético* se aproximam, mas não se confundem, porque o diálogo bakhtiniano não inclui, necessariamente, a síntese dialética, a superação dos opostos, mas inclui o *polifônico*, a multiplicidade de vozes (muitas vezes até contraditórias) nas relações interdiscursivas: “No diálogo, tiram-se-lhe as vozes (separação das vozes), a entonação, as palavras vivas e as réplicas, extraem-se dele noções abstratas e raciocínios. Põe-se tudo numa consciência abstrata e obtém-se a dialética” (*ibid.*, p. 388).

O dialogismo de Bakhtin também não se opõe, necessariamente, ao monologismo que, tradicionalmente, se associa à linguagem escrita. Segundo Fiorin (1997), as “relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao

contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro [...] (ibid., p. 229, 230). Assim, mesmo que não haja um interlocutor explícito, como na maioria dos textos escritos e assíncronos, sempre haverá um diálogo, pois esse texto somente ganhará significado quando encontrar um leitor que possa acatá-lo, refutá-lo ou mesmo ignorá-lo, mas que, de qualquer forma, lhe atribuirá um sentido e o transformará numa enunciação discursiva: “A relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estrita. Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 355). Isto significa, segundo Tezza (1997, p. 221), que “no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais, fala sozinha”, já que a palavra “está inexoravelmente contaminada do olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento” (ibid., p. 221).

Para Bakhtin, (ibid.), a linguagem se torna dialógica em dois sentidos: na interação entre os sujeitos do discurso e na interação entre os discursos entre si, concebidos como “um ‘tecido de muitas vozes’ [...] que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto [...]”. (BARROS, 1997, p. 34, grifos da autora):

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças dos outros enunciados aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. [...] podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos. [...] também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro, depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; [...]. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma *resposta*, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro (BAKHTIN, 2000, p. 316, 317, grifo do autor).

Visto que, segundo Fiorin (1997, p. 230), “sob a palavra, há outras palavras”, toda a obra, na realidade, está dialogando com outras obras, instituindo, assim, aquilo que,

segundo Schnaiderman (1997, p. 20, grifo nosso), “graças a Júlia Kristeva, acabou consagrando-se com o nome de *intertextualidade*”.

Em síntese, segundo Geraldi (1991, p. 4, 5), focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem é admitir que:

- a) a língua não está de antemão pronta;
- b) os sujeitos se constituem como tal à medida que interagem com os outros;
- c) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Temos assim que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, tornando-se, portanto, um imperativo dar à mesma o relevo que de fato tem, isto é, o lugar privilegiado da *interlocução*, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Eis aí, portanto, a essência de nossa concepção de linguagem: o dinamismo do trabalho lingüístico, em que ela, a linguagem, se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo, graças aos processos interacionais de que individualmente participamos e que resultam na construção dos efeitos de sentidos *aqui e agora*, usando como material a língua que resultou dos trabalhos anteriores.

2. Atividade verbal: gênese e evolução

Para Vygotski (1993), o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferenciadas. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes. Para esse autor, tanto na filogenia quanto na ontogenia, há traços do *pensamento não-verbal* (o “pensamento” envolvido na solução de problemas puramente instrumentais, por exemplo) e *da fala pré-intelectual* (balbucios, gritos emocionais) que “não

têm nada a ver em comum com o desenvolvimento do pensamento” (ibid., p. 103, grifos do autor):

Na filogenia do pensamento e da linguagem podemos reconhecer indiscutivelmente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem [...].

No desenvolvimento da linguagem da criança podemos constatar uma “etapa pré-intelectual” assim como uma “etapa lingüística” no desenvolvimento do pensamento.

Até um determinado momento, ambos os desenvolvimentos seguem linhas distintas, independentes uma da outra (ibid., p. 102, 105, grifos do autor).

Referindo-nos especificamente à ontogenia, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e se unem para iniciar uma nova forma de comportamento. Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam e, nas partes que coincidem, se imbricam para produzir o que Vygotski (id.) denomina de *pensamento verbal*.²

Conforme demonstram as pesquisas experimentais levadas a efeito por esse autor, linguagem e pensamento, além de procederem de raízes genéticas diferentes, não evoluem da mesma forma:

A evolução da linguagem e do pensamento não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se juntam e se separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos se alinham em paralelo e chegam, inclusive, a fundir-se em certos momentos, volvendo a bifurcar-se em seguida.

[...] Com efeito, todas as investigações experimentais e as observações clínicas disponíveis sobre esta questão apóiam a idéia de que no pensamento do adulto a relação entre o intelecto e a linguagem não é constante e igual para todas as funções, para todas as formas de atividade intelectual ou verbal (ibid., p. 91, 93).

² Essa concepção não é, entretanto, consensual entre todos os autores que adotam a linha sócio-histórica. Adam Schaff (1968, p 197, 282), por exemplo, rejeita essa “junção” *a posteriori* da linguagem e do pensamento, afirmando não haver processo do pensamento separado da experiência lingüística: “[...] Pensamento e linguagem formam um todo único, indivisível e orgânico. Não há pensar que exista separadamente e linguagem que exista separadamente, só há pensar-e-linguagem.[...] Nem é verdade que ao pensamento se junta, mais tarde, sua expressão lingüística”.

Como já mencionado, a fusão da linguagem e do pensamento é parcial e somente acontece na esfera da atividade verbal. Esta, como se sabe, não esgota nem todas as formas de pensamento, nem todas as formas de linguagem. Porém, embora seja cientificamente viável que exista o pensamento sem a linguagem, provavelmente encontraremos aspectos da atividade consciente do ser humano que não podem ocorrer sem a ajuda da linguagem. “‘O pensamento nunca é igual ao significado imediato das palavras’, dizia Vygotski. Mas por outro lado, também não pode existir sem a palavra” (LEONTIEV, s/d, p. 75).

3. A linguagem e as funções psíquicas superiores

O homem desempenha na história do universo o papel de criador, construtor e transformador do mundo circundante. Nessa tarefa, ele se adianta sempre um passo em relação à natureza, sem deixar que esta o apanhe desprevenido, enquanto que o animal está sempre atrasado um passo. O poeta Maximilian Voloshin (*apud* LEONTIEV, s/d, p. 174) assim se expressa:

... A fera
Adapta-se aos declives da natureza,
Enquanto que o homem rema tenazmente
Contra a cascata que arrasta
O Universo para trás,
Para o antigo Caos...

No repertório comportamental de homens e animais há muita coisa em comum. É o caso do comportamento natural, tanto não-condicionado como condicionado, em que homens e animais não podem escolher: o reflexo dita-lhes o único caminho. Diferentemente, porém, dos animais, o homem apresenta com exclusividade um *comportamento intelectual*, o qual pressupõe sempre uma escolha entre várias possibilidades. Para Leontiev (s/d, p. 18),

Qualquer ato intelectual se compõe de três fases. A primeira consiste em saber em que condições tem de realizar a tarefa e em elaborar o plano de ação. A segunda é a da execução do plano estabelecido. E, finalmente, a terceira consiste em comparar o resultado obtido com o fim em vista.

Nisso reside a diferença básica entre o homem e os outros animais, como, por exemplo, os macacos antropomorfos. O macaco não pára para refletir; utiliza o método do ensaio-e-erro. O homem, no entanto, além de saber planejar com antecipação as suas próprias ações, estuda os seus atos na mente; quanto ao chimpanzé, a sua atividade é imediata, visto que o seu intelecto é prático. No homem também existe o intelecto prático (principalmente na criança), resultado do simples treino. Mas, no homem, o pensamento mesmo prático ocorre sempre ligado ao pensamento teórico (forma de pensar).

Assim, o ato intelectual apresenta duas particularidades básicas: a) a sua execução é planejada; b) é possível exprimirem-se verbalmente o processo e o resultado do pensar. Segundo Leontiev (id.), é precisamente essa última particularidade (o uso da linguagem) que determina o pensamento teórico:

Surge aqui precisamente uma função muito importante da linguagem: a sua capacidade de servir como instrumento do pensar. [...] A linguagem constitui o material básico de que dispõe o homem para planear a sua actividade, e nisso se manifesta a capacidade ou função da linguagem como instrumento do pensar (ibid., p. 37, 57).

Porém, “o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal. O pensamento não está composto por unidades separadas como sucede à linguagem” (VYGOTSKI, 1993, p. 341). Da mesma forma, “o pensamento não se manifesta na palavra, mas se realiza nela” (id., 1991, p. 125). Ao expressar-se dessa maneira, o autor deixa claro que a relação entre a palavra e o pensamento constitui um processo caracterizado pela reversibilidade, em que, se há um movimento da palavra em direção ao pensamento, também o pensamento “caminha” em direção à palavra:

O pensamento não somente acha-se mediado externamente pelos signos, mas também internamente pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física como psicologicamente. Somente se alcança [a comunicação] através de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiramente pelos significados e, em seguida, pelas palavras (id., 1993, p. 342).

As hipóteses fundamentais de Vygotski (1988) enfatizam, dessa maneira, que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem, sendo, portanto, semanticamente estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Sobre o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, Vygotski (id., p. 114) assim se expressa:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Tal função mediadora, não só entre o sujeito e o objeto no ato da formação de conceitos, como também dos sujeitos entre si no ato da comunicação, torna a linguagem fundamental para a evolução humana, remetendo-nos à premissa vygotskiana de que a sua aquisição desempenha um papel decisivo no desenvolvimento de todos os processos psicológicos superiores. No entanto, estabelecer um plano não é somente pensar, refletir: pressupõe ainda uma organização da atividade. Segundo Leontiev (s/d, p. 57, 58, grifos do autor),

A linguagem actua, também de maneira bastante peculiar, como *instrumento de que o homem se serve para regular os seus próprios actos*, o que constitui, diga-se se passagem, a principal função da linguagem interior. [...] Segundo parece, é devido a essa função que em nós, seres humanos, existe a *auto-consciência* que temos de nós mesmos enquanto pessoas, e que podemos organizar conscientemente a nossa conduta.

Ao examinar o papel da atividade verbal na formação da consciência, Vygotski (1993) insiste em que o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Luria (1987, p. 23, 33) considera a aparição da linguagem como um dos fatores essenciais à passagem da conduta animal para a atividade consciente do homem:

As origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e com a linguagem. [...] Com a aparição da linguagem [...] o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem.

Dessa forma, Luria (id.) enfatizou o papel da linguagem na formação da consciência, tomando como ponto de partida a peculiaridade humana de operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato (peculiaridade essa fundamental da consciência do homem, diferentemente da dos animais), afirmando que o beco sem saída do dualismo entre mecanicistas e idealistas, na abordagem dessa passagem do sensorial ao racional, desemboca na solução vygotskiana de que a explicação das formas mais complexas da vida consciente do homem tem de ser buscada nas suas formas histórico-sociais de existência, ou seja, na interação do homem com a realidade, sendo que dois fatores sócio-históricos foram decisivos na passagem da conduta animal à atividade consciente: o trabalho e a linguagem.

A respeito de como se processa o desenvolvimento da consciência, Luria (1988, p. 197, 198) assim se expressa:

Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem.

Ao tratar da análise da estrutura da consciência e do processo básico de como a linguagem permite a abstração e a transmissão da cultura acumulada, Luria (1987) demonstrou que a palavra, surgida do trabalho e da comunicação por este gerada, inserida, a princípio, na atividade prática concreta (caráter simpráxico), transformou-se em um sistema autônomo de códigos (caráter sinsemântico). Essa transformação permitiu a formação de imagens subjetivas do mundo objetivo (generalização), que o homem pode manipular inclusive na ausência do objeto imediato, convertendo-se, assim, em elo de toda uma rede de imagens por ela evocadas (o campo semântico). A criação do campo semântico (formação de enlaces sinsemânticos) é, pois, o mecanismo fundamental da atividade consciente do homem.

Há, porém, que se considerar o fato de que tanto a referência objetal das palavras quanto o seu significado não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento infantil. Nas etapas iniciais do desenvolvimento, a palavra possui um sentido difuso, mudando sua referência objetal de acordo com a situação. Em etapas posteriores, quando a palavra já alcançou a referência objetal estável, o desenvolvimento diz respeito à função generalizadora e à mudança de significado, isto é, embora conservando a mesma referência objetal, a palavra adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados e nisto consiste também o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência, que reflete o mundo externo através da palavra.

Bakhtin (1995, p. 33) relaciona a consciência crítica diretamente ao fenômeno da significação que permeia a linguagem, afirmando:

A própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), em que o signo se opõe ao signo, em que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.

Zorzal (1999, p. 28, grifos do autor), em sua reflexão sobre a consciência e o trabalho, enfatiza uma tríplice conexão, envolvendo esses dois elementos e a linguagem:

Diferentemente do que ocorre com o reflexo psíquico dos animais, deve haver uma forma particular de reflexo consciente da realidade, no homem. Esta forma é a *linguagem*. Linguagem que, segundo Marx, é a “consciência” prática dos homens. Razão porque, como salienta Leontiev, a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho e ao mesmo tempo em que ele. Ela, como a palavra, surge da necessidade de os homens comunicarem algo aos outros.

Assim, as palavras desempenham papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, constituindo-se num microcosmo da consciência humana:

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, [...] o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio pensamento (ibid., p. 221).

Para Mazzeu (1999, p. 50), a importância da linguagem não decorre somente de ela se converter na base material da consciência, mas principalmente do fato de a mesma possibilitar o desenvolvimento mais pleno da *auto-consciência*, tornando-se o “recurso fundamental para precisar e dirigir intencionalmente a comunicação e o próprio pensamento”, permitindo que esse pensamento se eleve do plano imediato, do cotidiano, para o plano conceitual abstrato, gerando novas formas de atividades, mais universais, conscientes e livres.

Ao tratarmos do papel mediador da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, até o momento estivemos tratando basicamente da *função pensamento* e da *função consciência*, por se acharem ambas mais diretamente ligadas ao objeto de nosso trabalho. No entanto, embora não constituam nossa especificidade neste estudo, as demais funções psíquicas superiores (atenção, memória, percepção) estão também sujeitas ao papel mediador da linguagem.

Relativamente à *atenção*, o seu desenvolvimento ocorre de modo análogo ao da percepção: inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos, gradualmente a atenção vai sendo submetida aos processos de controle voluntário, em grande parte

fundamentados na mediação simbólica, graças à relevância atribuída pelo indivíduo ao significado da atividade por ele desenvolvida.

Quanto à *memória*, Vygotski (*apud* OLIVEIRA, 1998) enfatiza a influência da linguagem e dos significados no desenvolvimento da mesma. Dessa forma, a memória natural (registro não voluntário de experiências) evolui para a *memória mediada*, de natureza voluntária, apoiada em elementos que ajudem a lembrar os conteúdos específicos. Com o uso dos signos, a capacidade de memorização se vê largamente ampliada, ficando assim estabelecida a sua relação com os processos de aprendizado e seus respectivos conteúdos culturais. Conclui-se, portanto, que a linguagem serve como elemento intermediário para se gravar qualquer coisa na memória, tornando-se, pois, um instrumento de memorização.

No que diz respeito à *percepção*, a abordagem de Vygotski (*ibid.*) centra-se no fato de que tal processo, ao longo do desenvolvimento humano, torna-se cada vez mais complexo e distante de sua determinação fisiológica (embora sempre limitado pelas características do aparato perceptivo da espécie humana), deixando de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, para se tornar, cada vez mais, uma função mediada pelos conteúdos culturais, “principalmente através da internalização da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos” (*ibid.*, p. 73).

Ao relacionarmos os atos intelectuais com a percepção humana, a atividade dos órgãos dos sentidos se une à atividade do pensamento. Encontramo-nos aqui perante o complicadíssimo problema do desenvolvimento dos conceitos na criança. Para Leontiev (*s/d*, p. 72), “o conceito é, precisamente, um conjunto de conhecimentos sobre o objecto ou fenómeno dado. Não de todo o tipo de conhecimentos, mas sim dos que são socialmente valiosos [...]”. Embora esses conceitos sejam expressos pelas palavras (uma palavra, uma locução, uma oração, um grupo de orações, um texto inteiro...), o autor nos alerta de que

“constituiria um grave erro, identificar (como por vezes se faz) o conceito com o significado da palavra” (ibid., p. 74).

Para Vygotski (1993), o processo da formação de conceitos compõe-se de três grandes fases: o *pensamento sincrético*, o *pensamento “em complexos”* e o *pensamento conceitual* propriamente dito. Cada fase subdivide-se também em várias etapas, todas elas constituindo-se em estágios necessários ao desenvolvimento do indivíduo. As duas primeiras compõem os assim denominados *conceitos espontâneos*, que aparecem muito cedo na vida da criança, fruto de seu natural contato com os adultos e preparam o caminho para a formação dos verdadeiros conceitos, *os científicos*, estes surgidos apenas sob a influência da escolarização. No limiar entre os conceitos científicos e os espontâneos, localiza-se uma etapa de transição, a dos *pseudoconceitos* (ver maiores detalhes na página 49 adiante), que “não são patrimônio exclusivo das crianças já que nosso pensamento cotidiano se produz freqüentemente em forma de pseudoconceitos” (ibid., p. 164).

Segundo Vygotski (*apud* LEONTIEV, s/d), quando da aquisição de um conhecimento, numa primeira fase a criança guia-se pelas relações casuais, subjetivas, pela *impressão externa* e não pela essência objetiva; na segunda etapa, agrupando os objetos, os fenômenos e as suas propriedades, a criança já começa a guiar-se mais pelas propriedades reais e objetivas das coisas do que pelas suas impressões externas. Até esse estágio, não se pode falar ainda em *conceitos*, mas em simples *complexos*.

A primeira e decisiva diferença entre os conceitos espontâneos e os científicos implica que os primeiros carecem de sistematização. Assim, diz-se que tais conceitos assistemáticos não são conscientes. Operando com conceitos espontâneos, geralmente o indivíduo só toma consciência do objeto representado no conceito, deixando de tomar consciência do próprio conceito. Ao contrário, os conceitos científicos iniciam sua vida a partir do nível ainda não alcançado pelos conceitos cotidianos: “O desenvolvimento do

conceito científico começa precisamente a partir daquilo que ainda permanece sem desenvolver nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar” (VYGOTSKI, 1993, p. 251).

Neste trabalho, basta-nos essa ligeira menção aos conceitos espontâneos, apenas para ressaltar que os mesmos servem de base para a formação dos conceitos genuínos, os científicos, os quais constituem o verdadeiro cerne do pensamento. No tocante aos conceitos científicos, faremos uma formulação sucinta das etapas que os caracterizam, a partir da transição operada pelos pseudoconceitos, não sem antes fazermos referência a duas conclusões fundamentais de Vygotski (id.): a primeira esclarece que, embora o processo de formação dos conceitos se inicie muito cedo na infância, “somente quando a criança se converte em adolescente torna-se possível a transição decisiva ao pensamento conceitual” (ibid., p. 130); a segunda enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento conceitual:

O conceito torna-se impossível sem a palavra, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem [...] a causa da maturação dos conceitos é o *uso específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos (ibid., p. 132, grifo do autor).

Vimos que os conceitos científicos representam o último estágio do desenvolvimento conceitual, adquiríveis unicamente através da educação formal, no seio do processo instrucional: partindo dos conceitos espontâneos, o pensamento científico avança até alcançar um determinado nível de “voluntariedade”, nível esse que é produto das condições de ensino. O processo de conceituação por excelência consiste na capacidade tanto de *análise* quanto de *síntese*, já que a divisão e a união são igualmente necessárias para a sua construção.

A primeira etapa por nós considerada diz respeito aos pseudoconceitos, uma fase no limiar dos conceitos científicos, cujas principais características baseiam-se no fato de

se apoiarem unicamente na linguagem cotidiana e apresentarem, ao mesmo tempo, *uma superabundância de conexões, mas uma ausência de abstração*.

Numa segunda etapa, embora o desenvolvimento conceitual ainda funcione muito próximo do pseudoconceito, já se incluem a *análise*, a *divisão* e a *abstração* dos atributos do objeto conceituado. No entanto, essas operações, ainda que contemplem o essencial, ocorrem em bases ainda indiferenciadas, obedecendo a *critérios imprecisos* e, portanto, *limitados em conexões, empobrecidos*.

A terceira etapa consiste no estágio dos *conceitos potenciais*, assim considerados, “em primeiro lugar, *por sua atribuição prática a um determinado repertório de objetos* e, em segundo lugar, pelo processo de *abstração discriminante*” (ibid., p. 167, 168, grifos do autor). Nessa etapa, a abstração se faz a partir da enunciação de um *único atributo* que mereceu o “privilegio” de ser abstraído do repertório concreto de atributos do objeto (e aí reside o processo “discriminante” mencionado acima), a servir de base para a inclusão desse objeto em um determinado conjunto. “Em realidade, não são conceitos, mas podem chegar a sê-lo” (ibid., p. 168).

A quarta e última etapa define a formação dos “*verdadeiros*” *conceitos*, “quando uma série de atributos abstraídos se sintetizam novamente e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento” (ibid., p. 169).

A fim de melhor caracterizar o papel da instrução escolar no desenvolvimento dos conceitos científicos, mencionamos as conclusões de Luria (1988), a partir de experimentos com indivíduos adultos de diferentes *status* culturais, sendo que essas conclusões sobre como as diferenças de escolaridade condicionam o modo de pensar dos indivíduos apontam invariavelmente no sentido de que o desenvolvimento do pensamento conceitual sempre se articula com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola e que

Os modos de generalização, típicos do pensamento de pessoas que vivem em uma sociedade na qual suas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares diferem dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados. [...] os sujeitos analfabetos freqüentemente não percebiam a relação lógica entre as partes do silogismo. [...] Na ausência de tal estrutura lógica, os sujeitos tinham de resolver seus problemas ou adivinhando ou referindo-se à sua própria experiência (ibid., p. 52, 54, 57).

Dando seqüência à sua análise, Luria (id., p. 58) concluiu ainda que a exposição dos indivíduos à escolaridade formal e a mudança do nível de atividade laborial “produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados”.

Assim, podemos presumir, com Mazzeu (1999), que os conceitos científicos constituem uma condição básica para a existência do pensamento lógico³, permitindo ao adulto guiar-se pelo raciocínio lógico e não apenas pela memória imediata e pelos conceitos espontâneos. “A própria memória é que passa a se desenvolver apoiada no raciocínio lógico, torna-se uma memória lógica” (ibid., p. 68). Segundo esse autor,

O pensamento que não encontra sua expressão na linguagem, não chega a existir nem mesmo para o indivíduo que tentou formulá-lo [...]. O pensamento desse indivíduo tende a permanecer em uma forma na qual predomina o raciocínio baseado nas impressões diretas e imediatas que se apresentam na prática, as quais geram as diversas modalidades de pré-conceitos e pseudoconceitos. Esses pseudoconceitos, em lugar de serem transformados pela apropriação de conceitos, tendem a substituir esses conceitos e se fixar como forma principal de pensamento (ibid., p. 91).

4. Linguagem e conhecimento

Quando se analisam as funções da linguagem ligadas às atividades conscientes do homem, verifica-se que as modernas tecnologias permitem ao mesmo transferir para as máquinas várias dessas atividades, tais como a regulação da conduta alheia, a

³ Embora, em teoria, a formação do pensamento científico não dependa essencialmente da mediação escolar, na prática, julgamos quase impossível que o mesmo seja adquirido naturalmente, sem a intermediação do ensino formal.

instrumentalização do pensar e as tarefas de fixar os resultados do pensamento. Todavia, há um pequeno grupo de funções que o homem não pode transferir para a máquina:

- a) função auto-reguladora (é ela que torna possível a consciência humana, a personalidade);
- b) funções de assimilação da experiência geral da humanidade (só o homem pode fazer avançar a ciência);
- c) função de ser instrumento do conhecimento, pois é esta que concatena a razão individual, pessoal (consciência individual), com a razão coletiva, social (consciência coletiva).

A primeira dessas funções já foi examinada em item anterior. Cabe-nos, agora, uma rápida abordagem das duas últimas, englobadas numa só categoria - a da aquisição e transmissão do conhecimento -, objetivando relacionar tais funções ao papel essencial que a linguagem representa em sua realização. Assim é que o homem de espírito criador tem de saber muitas coisas, estudar constantemente, visto que as idéias geniais não ocorrem nem aos mentalmente preguiçosos nem aos ignorantes. Nesse aspecto, a simples inspiração não é suficiente, já que a famosa intuição (um pensamento fundamentalmente ativo e concreto) não é uma “lucidez” inesperada. A experiência individual anterior desempenha um papel de grande importância na busca e na descoberta da solução: “O saber utilizar a experiência precedente para resolver uma dada tarefa constitui uma das particularidades fundamentais do pensamento criador” (LEONTIEV, s/d, p. 55).

O homem já não precisa saber fazer tudo; basta-lhe, por assim dizer, *saber saber*. Acontece que é a linguagem que oferece precisamente os meios necessários para comprovar os velhos conhecimentos e obter novos por intermédio do raciocínio lógico e das suas deduções: “A linguagem pode servir, também, como *instrumento do conhecimento*. Com a sua ajuda, e utilizando *raciocínios lógicos*, podemos obter novos conhecimentos a partir

daqueles que já possuímos” (ibid., p. 77, grifo do autor). Assim, é graças à linguagem, servindo-nos dela, que não somente fixamos os resultados do nosso conhecimento, mas também podemos conhecer o que há de novo nos objetos, nos fenômenos e nos processos da realidade.

A linguagem, embora pareça muitas vezes ilógica e seja flexível (e talvez por isso mesmo) serve ao homem como meio e instrumento de conhecer a realidade. “Somente para a criança ou para o homem pouco instruído, é que o Sol se ‘levanta’ não só na maneira de falar, mas também no seu pensamento” (ibid., p. 90, grifo do autor). Isto porque, como já vimos, na palavra não está contido o próprio pensamento, mas sim a marca do pensamento.

Se a linguagem, como nota Bertrand Russel (*apud* LEONTIEV, s/d: 148), é “um meio para transformar a nossa experiência pessoal em experiência externa e coletiva”, de resto, é precisamente a escrita que, com maior frequência, cumpre a função de instrumento de assimilação da experiência: “Obtemos muito mais conhecimentos, na nossa vida, dos livros e dos apontamentos do que das aulas e das explicações do professor” (LEONTIEV, s/d, p. 106).

5. Modalidades da atividade verbal

Para que a atividade verbal interaja adequadamente com os processos psíquicos superiores do homem, através da importante função mediadora da linguagem, torna-se óbvio que deva existir, além das formas de manifestação exteriores, uma forma interiorizada de linguagem compatível com as estruturas psíquicas do ser humano. Coube a Vygotski, a partir de uma pista inicial fornecida por Piaget, decifrar essa nova forma de atividade verbal, por ele denominada de *linguagem ou discurso interior*, que, a nosso ver, não pode mais ser ignorada nem pelos cientistas nem pelos professores de linguagem.

5.1 A linguagem interior

O aspecto *voluntário* inerente às funções da consciência requer que nos detenhamos um pouco mais em como se desenvolve a *função reguladora da linguagem sobre os processos psíquicos das ações voluntárias*. Tais ações exigem da criança, no início, uma linguagem desdobrada, externa, que logo se “dobra”, transformando-se em *discurso interior*, “uma linguagem que está unicamente *ao serviço* do pensamento, não se empregando, como outros tipos de linguagem, com fins de comunicação” (LEONTIEV, s/d, p. 38, grifo do autor).

Piaget (1983) descreve essa linguagem interna como “linguagem egocêntrica”⁴, considerando-a um rastro do egocentrismo infantil, cujo destino seria o desaparecimento em decorrência da socialização da conduta. A partir de suas investigações, Piaget (id.) postulou que a fala da criança se divide em duas grandes categorias: *linguagem egocêntrica* e *linguagem socializada*. Na linguagem egocêntrica, o indivíduo fala apenas para si mesmo, não lhe interessa se o escutam, não espera resposta, não objetiva qualquer comunicação com um interlocutor: “A criança fala consigo mesma como se pensasse em voz alta, sem dirigir-se a ninguém” (PIAGET, *apud* VYGOTSKI, 1993, p. 46). É na linguagem egocêntrica que Piaget (1983) localiza a primeira demonstração direta e fundamental do egocentrismo do pensamento infantil, egocentrismo esse que o autor considera como uma etapa transitória ou intermediária entre a forma autista original e primária do pensamento e a forma lógica adquirida ao longo do processo de socialização.

Considerando a linguagem egocêntrica como um acessório da atividade infantil, um sintoma da imaturidade da criança, Piaget (id.) afirma que tal linguagem não desempenha qualquer função útil ao comportamento infantil, sendo de se esperar que

⁴ “Isso [a fala egocêntrica] acontece freqüentemente com crianças por volta dos três ou quatro anos de idade. Ao querer um brinquedo que está fora de seu alcance, por exemplo, uma criança poderia dizer para si própria: ‘Vou pegar aquele banquinho e subir nele... Ih, ele é muito baixinho. A cadeira é grande, vou pegar a cadeira...’” (OLIVEIRA, 1998, p. 52).

desapareça ao longo do desenvolvimento do indivíduo: “A linguagem egocêntrica simplesmente se atrofia e desaparece no umbral da idade escolar” (PIAGET, *apud* VYGOTSKI, 1993, p. 49).

Embora atribuindo a Piaget o grande mérito de haver identificado e descrito a linguagem infantil egocêntrica, Vygotski (1993, p. 51), ao investigar experimental e clinicamente a função e o destino dessa linguagem, concluiu que, além de acompanhar a atividade infantil, servindo-lhe de mera expressão ou “descarga” verbal, ela “se converte num instrumento para pensar em sentido estrito, ou seja, começa a exercer a função de planejar a resolução da tarefa surgida no curso de sua atividade”. Junto a essa importante função de planejar e dirigir as ações futuras da criança, Vygotski (id., p. 57, grifos nossos) alinha o fato de que o processo de aparecimento da linguagem egocêntrica é justamente o contrário daquele descrito por Piaget:

A linguagem inicial da criança é (*sic*) tão somente social; chamá-la de socializada não é correto, porque implica na idéia de uma linguagem originalmente não-social que se faz social ao longo do processo de mudança e desenvolvimento. Durante o desenvolvimento posterior, a *linguagem social* da criança, que no começo é multifuncional, evolui segundo o princípio de diversificação de funções independentes e, em uma determinada idade, se diferencia nitidamente em *linguagem egocêntrica* e *linguagem comunicativa*.

Dessa forma, Vygotski (id., p. 310, 319) partiu de posições exatamente contrárias às de Piaget⁵, postulando que a origem da linguagem interior é a linguagem social da criança e considerando a linguagem egocêntrica como uma fase de transição entre a linguagem externa e a linguagem interior:

⁵ Piaget, que sobreviveu muitos anos a Vygotski, teve oportunidade de retomar, em 1960, a crítica feita por este último. Transcrevemos, a seguir, trechos da resposta a essa crítica:

“Embora meu amigo A. Luria me tivesse informado sobre a posição ao mesmo tempo simpatizante e crítica de Vygotsky a respeito de meu trabalho, nunca pude ler seus textos ou encontrar-me com ele pessoalmente; [...] [proponho-me a] procurar ver se as críticas de Vygotsky justificam-se à luz dos meus trabalhos posteriores. A resposta é tanto afirmativa como negativa: a respeito de determinados aspectos estou mais de acordo com Vygotsky do que teria estado em 1934 e a respeito de outros pontos acredito que posso, hoje, melhores argumentos para lhe responder” (*apud* OLIVEIRA, 1998, p. 53).

A linguagem egocêntrica representa uma linguagem interna quanto à sua função psíquica e externa quanto à sua estrutura. Seu destino é o de transformar-se em linguagem interna [...].

Tanto subjetiva quanto objetivamente, a linguagem egocêntrica é uma forma mista, transitória, entre a linguagem para os outros e a linguagem para si mesmo.

Assim, a linguagem egocêntrica retrata a transição das funções intersíquicas às intrapsíquicas. Logo nos primeiros anos de vida, a criança começa a analisar a própria linguagem em busca de saídas e finalmente começa a planejar o que não pode fazer através da ação imediata. Segundo Luria (1988, p. 30), a maneira pela qual a fala aparentemente egocêntrica começa a desempenhar um papel na execução da ação e, em seguida, no planejamento da ação foi atentamente observada por Vygotski, sendo que, “em um momento qualquer [...], a fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento”:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico (ibid., 1988, p. 27).

A partir da linguagem interior é que surge, portanto, a ação voluntária como sistema de auto-regulação: “Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VYGOTSKI, 1988, p. 114).

Conforme já mencionado, o círculo vygotskiano, ao afirmar que a linguagem egocêntrica da criança (cujo destino é transformar-se em linguagem interior) é de natureza tão-somente social, ou seja, o resultado de processos intersíquicos partilhados entre pessoas, realça, ainda que sucintamente, a natureza social dos conteúdos psíquicos engendrados pelos

signos ideológicos assimilados desde a infância na relação com o outro. Visto que, para Bakhtin (*apud* CASTRO, 1997, p. 129), “a ideologia determina a linguagem”, coube ao mesmo (BAKHTIN, *apud* FREITAS, 1997, p. 318, 321, 324, 325) explicitar não somente a constituição semiótica da consciência pela interiorização da linguagem, como também o papel do outro, do diálogo e a intervenção crucial do contexto nesse processo de interiorização da linguagem. Dessa forma, Bakhtin (*ibid.*) afirma que a linguagem interior se origina por introjeção da fala comunicativa e dela retém suas propriedades, reiterando que o discurso interior, condição essencial para o surgimento da consciência, apresenta, como característica mais constitutiva, a *dialogicidade*: “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 2000, p. 55).

Segundo Mazzeu (1999, p. 46), “o uso da linguagem como material de suporte do pensamento torna possível a separação entre planejamento e ação, preparação e execução”, permitindo ao homem realizar o trabalho mentalmente antes de realizá-lo na prática. Leontiev (*s/d*, p. 43) chama de *discursivo* (dividido em partes) esse pensamento, no qual “o objecto da atenção e da compreensão é constituído por elementos do pensar (linguagem interior), geralmente condensados e automatizados”, exemplificando tal pensamento com o jogo de xadrez, em que o pensamento do jogador é concreto e ativo.

Ao funcionar como suporte do pensamento, a linguagem torna-se essencialmente generalizadora, visto ser essa a função que a capacita a servir de instrumento do pensar. O salto qualitativo para o “pensamento verbal” só se realiza mediante o processo de internalização da linguagem, originando o já mencionado *discurso interior*, que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. Trata-se de uma linguagem sem vocalização, voltada para o pensamento (um diálogo consigo mesmo), com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas, tendo como traço característico o ser predicativa, isto é, indicar o que é necessário realizar, em que direção

deve ser orientada a ação e designar o plano da ação futura: “O caráter predicativo puro e absoluto é [...] a forma sintática fundamental da linguagem interna” (VYGOTSKI, 1993, p. 321).

Tal discurso apresenta uma estrutura peculiar, completamente diferente da linguagem exterior. Em comparação com esta última, resulta ser abreviado, fragmentário, “incoerente, irreconhecível e incompreensível” (ibid., p. 320), principalmente devido ao seu *caráter elíptico*, contendo quase que somente núcleos de significados, uma espécie de “dialeto para si próprio”. No exemplo de um diálogo interior para planejar um jantar, teríamos o seguinte formato: “arroz, bife, salada, goiabada-com-queijo, vinte horas, dois convidados”, cuja enunciação completa seria: “Farei arroz com bife e salada. A sobremesa será goiabada-com-queijo. Os convidados serão dois e chegarão às vinte horas”. Essa versão completa seria “redundante demais para um diálogo do sujeito consigo mesmo” (OLIVEIRA, 1998, p. 52).

A linguagem interna opera não com a fonética, mas com a semântica da língua. Os significados da palavra, nessa linguagem, são sempre idiomáticos, intraduzíveis para a linguagem externa, havendo também o predomínio dos sentidos sobre os significados⁶. Eis porque se pode afirmar que *a linguagem interior é uma linguagem do pensamento, no pensamento e para o pensamento*. Na conversão do projeto ao processo fluente da enunciação, essa linguagem interior, abreviada e amorfa, vai desdobrar-se, transformando-se em linguagem exterior, sintagmaticamente organizada, para que se cumpra a última etapa da alocação.

⁶ Mais adiante, neste capítulo, em 7.1, páginas de 66 a 77, discorreremos sobre a diferença entre *significado* e *sentido*, sob a ótica de diversos autores referenciados neste trabalho.

5.2. A linguagem externa desdobrada

A exteriorização da linguagem realiza-se, como se sabe, sob a forma *oral* e *escrita*, ambas também *muito diferentes entre si*, de vez que a linguagem oral e a escrita não são como o original e a sua tradução, mas dois sistemas de signos diferentes, embora equivalentes, que coexistem na mente do homem instruído. Há, portanto, uma clara (embora relativa) independência entre um texto escrito e sua forma sonora, envolvendo, inclusive, implicações teórico-pedagógicas no que diz respeito à importância da língua falada para a aquisição da língua escrita: *esta última deve constituir-se no ponto de chegada e não de partida no ensino escolar*.

Embora haja atualmente uma tendência a se considerar ambas as modalidades como um *continuum* expressivo em função da tipologia discursiva em uso, a crítica feita aos que consideram a oralidade e a escrita como situadas em pólos opostos - *o mito separador* - não invalida as especificidades de cada uma:

Regidas por um mesmo sistema léxico-gramatical, LE [língua escrita] e LF [língua falada] organizam diferentemente os seus padrões de construção, sempre a partir de especificidades de processamento, transmissão e recepção ajustadas a diferentes situações comunicativas e a diferentes condições de produção (RISSO, 1994, p. 63).

Como já dissemos, ao contrário da linguagem natural oral, a escrita é inteiramente artificial, não havendo como escrever “naturalmente”. Assim a situação das palavras em um texto escrito é muito diferente da sua situação na linguagem falada: as palavras escritas estão isoladas do contexto pleno no qual as palavras faladas nascem. As palavras, em seu *habitat* natural, oral, são parte de um presente real, existencial. A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real e vivo a outro indivíduo real, vivo, em um tempo específico e em um cenário real, que inclui sempre muito mais do que meras palavras. A oralidade relega o significado em grande parte ao contexto, ao passo que a escrita concentra o

significado na própria linguagem. Assim, as palavras faladas nunca ocorrem sozinhas, em um contexto simplesmente de palavras. No entanto, as palavras escritas estão sozinhas em um texto. Além disso, ao “escrever” um texto, aquele que o produz está igualmente sozinho. Escrever é, pois, uma operação solipsística. O contexto extratextual está, portanto, ausente não somente para os leitores, mas também para o escritor: “A falta de um contexto verificável é o que torna a escrita uma atividade tão mais angustiante do que a apresentação oral para um público real. O público do escritor é sempre uma ficção” (ONG, 1998, p. 118).

Esse distanciamento que a escrita realiza desenvolve um novo tipo de exatidão na verbalização. A linguagem e o pensamento tratados oralmente não são conhecidos por sua exatidão analítica. Porém as palavras escritas refinam a análise, pois se exige mais das palavras individualmente. Para nos fazermos entender sem gestos, sem expressão facial, sem entoação, sem um ouvinte real, temos de prever cuidadosamente todos os significados possíveis que uma afirmação possa ter para qualquer leitor possível, em qualquer situação possível e temos de fazer com que nossa linguagem funcione de modo a se tornar clara apenas por si, sem nenhum contexto existencial. “A necessidade desse cuidado especial transforma a escrita no trabalho angustiante que geralmente é” (ibid., p. 121).

Na escrita há o que Goody (*apud* ONG, 1998, p. 121) denominou de “esquadrinhamento retrospectivo”, tornando possível eliminar incoerências, escolher palavras com uma seletividade refletida que investe o pensamento e as palavras de novos poderes discriminatórios. “Com a escrita, as palavras, uma vez ‘proferidas’, exteriorizadas, postas na superfície, podem ser eliminadas, apagadas, mudadas. Não existe um equivalente para isso em uma apresentação oral” (ONG, 1998, p. 121, grifo do autor). As correções em apresentações orais tendem a ser contraproducentes, a tornar o falante pouco convincente. Na escrita, as correções podem ser muito produtivas, já que, por não serem visíveis no enunciado final, aprimoram a expressão sem comprometerem o desempenho do autor perante o seu leitor.

A *linguagem oral* é, pois, a língua da proximidade, do envolvimento, da interação face a face, da co-produção discursiva. Em termos de processamento e planejamento, na linguagem falada, o tempo corre mais rápido, é *on-line*, sem “rascunho prévio”. Assim, a estrutura dessa linguagem dialógica e coloquial caracteriza-se pelo fato de a mesma geralmente não partir de um motivo ou projeto anterior (acha-se dividida entre os interlocutores), de esses interlocutores conhecerem a situação que envolve a alocação e pelo fato de incluir uma série de elementos não-verbais (mímica, gestos, pausas, entonação etc.).

Do ponto de vista psicológico, “a linguagem dialogada é a forma primária de linguagem” (VYGOTSKI, 1993, p. 327). Como já vimos, *a aquisição da língua oral precede o processo de interiorização do discurso* e realiza-se pela via interativa, de modo informal e espontâneo, sendo que, muito cedo, o mais tardar por volta dos seis anos, a criança normal, em termos de oralidade, já é “adulto lingüístico”. Por isso, tem-se que a linguagem oral ocupa um “lugar intermediário entre a linguagem escrita por um lado e a interior por outro” (ibid., p. 329).

A *escrita* é considerada como a língua do distanciamento, relativamente descontextualizada, carecendo do respaldo dos recursos extralingüísticos. Na linguagem escrita, o texto se processa mais lentamente, com maior tempo de planejamento, há rascunhos e revisões: um produto lapidado que esconde os “andaimes da construção”. Além disso, a escrita traz a marca de milhares de mentes que a usaram para compartilhar entre si sua consciência. Nela foi forjado um vasto vocabulário de uma ordem e magnitude impossível para uma língua oral. Eis porque Leontiev (s/d, p. 116) atribui especialmente à escrita uma das mais relevantes funções instrumentais: “A de poder servir como meio ou instrumento do pensar”.

Assim, a linguagem escrita possui uma origem e uma estrutura psicológica muito diferentes da linguagem oral. Na escrita, os interlocutores não compartilham de

antemão o contexto, nem há possibilidade de se recorrer à entonação expressiva, à mímica e ao gesto. É uma linguagem, de modo geral, sem um interlocutor presente (sujeita, quando muito, à interlocução “assíncrona”⁷), muitas vezes sem um interlocutor explícito, ou mesmo definido. Seu motivo e projeto inicial são completamente determinados pelo próprio sujeito, o processo de controle também permanece inteiramente com esse sujeito, não pressupõe o conhecimento da situação por parte do destinatário e não contém meios não-verbais de expressão, apoiando-se tão-somente na utilização dos meios gramaticais desdobrados da linguagem. É uma linguagem “no pensamento”, “nas idéias”, que carece do aspecto mais importante da linguagem oral: o som. Esta última se produz normalmente no nível dos conceitos espontâneos, enquanto que a primeira se traduz numa forma muito mais elaborada e completa de linguagem, relacionada desde o princípio com a consciência e com a racionalidade. A escrita não é, pois, uma simples tradução da oralidade. A escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que exige, para o seu desenvolvimento, um alto grau de abstração, de memória, de imaginação e de outras funções da consciência.

No processo de estruturação da escrita, *a linguagem interior vai exercer um papel decisivo* - uma espécie de *rascunho mental*, segundo Vygotski (1993, p. 231), constituindo não somente o ponto de partida desse processo, mas também um elo essencial na sua concretização: “Se o desenvolvimento da linguagem exterior [oral] precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe a sua existência”.

Entretanto, como “a linguagem interior é uma linguagem reduzida ao máximo, taquigráfica” e “a linguagem escrita é uma linguagem desenvolvida ao máximo” (ibid., p. 231), o ato de transformar a linguagem interior elíptica e fragmentada numa alocução completa que atenda a todas as exigências da enunciação escrita torna essa forma de expressão muito mais difícil para o escolar do que a oral. Além do mais, Vygotski (id., p. 230)

⁷ Ressalve-se aqui a recente emergência de um gênero virtual, os *chats* ou bate-papos via Internet, em que o diálogo síncrono escrito tornou-se não somente possível, mas também bastante utilizado pelos internautas.

afirma que “os motivos que induzem a recorrer à linguagem escrita não estão [...] ao alcance da criança que começa a aprender a escrever”. Na linguagem oral, regulada pela dinâmica da situação interativa, não há necessidade de se criar motivação para a fala. Mas a utilização da escrita pressupõe uma atitude totalmente nova: maior independência, maior voluntariedade, maior liberdade de pensamento. A expressão escrita exige muito mais do pensamento e da capacidade de se estruturá-lo em palavras, aparecendo sempre como resultado da aprendizagem formal. É, aliás, a escrita que condiciona a que a linguagem se desenvolva sob a forma de uma atividade complexa.

Enfocando, pois, a questão específica do ensino da língua escrita, consideramos uma ingenuidade supor que a elaboração de um discurso eficazmente estruturado seja algo simples e que tal habilidade possa ser adquirida sem maiores esforços. Eis o porquê de enfatizarmos que o processo de sua aprendizagem leve em consideração todos os aspectos relevantes que o condicionam, ou seja, tanto as habilidades lingüístico-textuais propriamente ditas quanto as habilidades de liberação criativa do pensamento, de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição e organização das idéias.

6. A atividade textualizadora

Dentro da perspectiva da linguagem como forma de ação e interação é que pretendemos inserir a questão do texto e da textualidade, conforme os concebe a Lingüística Textual. Segundo Beaugrande (2002), para uma Lingüística de Texto, pelo menos três perspectivas são vitalmente relevantes:

- a) o próprio texto como processo e como produto;
- b) os actantes, geralmente o(s) interlocutor(es);
- c) o entorno contextual onde esses actantes se situam.

A fim de contemplar essas três perspectivas, o autor elenca *sete fatores* que vão garantir a *textualidade* do discurso:

- a) *coesão* - os meios lingüísticos de conexão das unidades lingüísticas na frase e destas no texto;
- b) *coerência* - os meios de conexão de sentidos e idéias do texto;
- c) *intencionalidade* – os objetivos que o locutor do texto pretende realizar no desempenho de sua atividade verbal;
- d) *aceitabilidade* - as condições de aceitação dessa alocação por parte do alocutário;
- e) *situacionalidade* – as conexões entre o texto e o contexto situacional;
- f) *informatividade* – o grau de “novidade”, interesse ou estímulo expresso pelo texto, em conexão com o grau de elementos já conhecidos pelo alocutário (o “novo” *versus* o “dado”);
- g) *intertextualidade* – as conexões entre o texto corrente e outros textos já experienciados.

Beaugrande (id.) adverte que, embora esses sete fatores não representem propriamente um constructo teórico convencional, eles têm sido largamente aceitos pelos estudiosos do texto, provavelmente em função de sua utilidade na exploração prática das múltiplas facetas da estruturação discursiva.

Ao analisarmos tais fatores, podemos agrupá-los em três categorias básicas, as mesmas que consideramos como o tripé essencial às habilidades de estruturação de um texto: a coesão situa-se explicitamente na *dimensão lingüística* do texto; a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade enquadram-se na *dimensão interativa ou pragmática*; finalmente, a coerência, a informatividade e a intertextualidade irão compor a *dimensão*

ideativa, em cujo âmbito englobaremos os *aspectos lógico-semântico-cognitivos*, objeto deste trabalho.

7. Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da atividade textual

Neste estudo, aventamos a hipótese de que, junto com a dimensão lingüística e a dimensão interativa, o texto apresenta uma outra dimensão, a ideativa, sendo que as três constituem o tripé essencial à plena textualidade do discurso. Tomando como recorte apenas essa dimensão ideativa, inserimos nessa categoria três dos fatores de textualidade preconizados por Beaugrande (id.): a *coerência*, a *informatividade* e a *intertextualidade*. A razão dessa categorização é que, segundo nos parece, são esses os fatores mais diretamente responsáveis pelo conteúdo veiculado através do texto. Também, todos os três incorporam, em igual nível de importância, os três aspectos que, no nosso entender, compõem a dimensão ideativa da linguagem: o *significado/sentido*, a *lógica* e a *cognição*.

A categorização acima não significa, entretanto, um funcionamento isolado ou linear desses aspectos, nem tampouco uma atuação individualizada desses elementos no ato da produção textual. No processo produtivo, torna-se, aliás, impossível delinear com precisão onde começa e termina cada um, bem como isolar os três fatores daqueles outros que compõem a dimensão lingüística e interativa anteriormente mencionadas. O recorte que intentamos a seguir tem tão-somente a finalidade analítica necessária à abordagem científico-pedagógica a que ora nos dedicamos.

Embora se nos afigure necessário desenvolver uma abordagem sistemática dos aspectos lógico-semântico-cognitivos relacionados à produção de texto, cabe-nos esclarecer que as bases teóricas a respeito dessa abordagem apenas nos abrem perspectivas generalizadas (embora amplas e promissoras) e somente nos apontam indícios de como fazê-lo.

7.1 Significado “versus” sentido

Para van Dijk (2000), o conceito mais geral usado para caracterizar o objeto específico de uma teoria do significado é o conceito de “interpretação”. É esse precisamente o conceito que utilizaremos na abordagem dos aspectos semânticos da linguagem.

Na análise sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, Vygotski (1991, 1993) considera que a unidade básica da atividade verbal é a *palavra*, encarada sob o ponto de vista de seu *significado*:

O significado é o caminho do pensamento à palavra (VYGOTSKI, 1991, p. 124) [...] o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem na mesma medida que ao do pensamento. [...] É um e outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma unidade do pensamento lingüístico (id., 1993, p. 21).

Dessa forma, ele atribui ao significado um papel central nessas relações, colocando-o, ao mesmo tempo, como componente essencial da palavra e como um ato de pensamento, possibilitando-lhe, assim, sintetizar as duas funções básicas da linguagem (intercâmbio social e pensamento generalizante), que lhe permitem funcionar como mediação simbólica entre o homem e o mundo:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da *palavra*, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKI, *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 48, grifo do autor).

Por sua vez, Luria (1987, p. 36) introduz a expressão *significado categorial ou conceitual* para designar essa importante função que a palavra possui de abstrair, analisar e generalizar:

Por significado categorial da palavra, [...] entendemos a capacidade para não apenas substituir ou representar os objetos, não apenas provocar associações parecidas, mas também analisar os objetos, abstrair e generalizar suas características. [...] Portanto, as palavras, além de designar um objeto, efetuam um trabalho muito mais profundo: separar o traço essencial desse objeto, analisá-lo.

Luria (id., p. 45, grifos do autor) acrescenta ainda que esse processo de generalização é responsável pelo *significado geral* da palavra:

O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces.

Entretanto, como os significados se constroem ao longo da história, tanto da sociedade como do indivíduo, eles estão em constante transformação. A idéia de transformação individual dos significados traz à tona um outro aspecto da questão, o *sentido*: “Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados” (ibid., p. 45, grifo do autor).

Dessa forma, enquanto o *significado* é uma espécie de núcleo significativo permanente, um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas, o *sentido* diz respeito ao significado individual da palavra, refletindo os diferentes graus de generalização experimentados pelos falantes. O significado refere-se ao sistema de *relações objetivas* formadas no processo de desenvolvimento da palavra, sendo partilhado por todos os seus usuários. Já o sentido, de caráter *subjetivo*, diz respeito ao significado da palavra para cada indivíduo, ligado ao contexto de uso e às vivências pessoais e afetivas do falante:

A mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado,

daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (ibid., p. 45).

Relacionando o conceito de significado e sentido acima ao processo de compreensão psíquica da linguagem, Luria (id.) enfatiza que a análise desse processo exige algo mais que a simples compreensão do significado geral da palavra (que ele caracteriza como *externo*), devendo-se avançar para a compreensão do *sentido interno* da locução verbal:

Ao passarmos a examinar este problema, passamos da análise da compreensão do sistema de significação externa da locução verbal para a compreensão de seu sentido interno; do problema da compreensão da palavra, da frase e ainda do significado externo do texto, para a compreensão do subtexto, do sentido e, em última instância, para a compreensão do motivo existente por trás daquele texto (ibid., p. 88).

Vimos assim que, ao lado do significado geral, aberto e literal, o texto apresenta um sentido interno, designado por Luria (id.) como *subtexto*, responsável pela “leitura” profunda do texto dado. Os caminhos de passagem do texto ao subtexto é que permitem acessar os “sentidos ocultos” subjacentes ao texto, remontando, inclusive, às mais profundas intenções ou motivações do autor. Em determinados tipos de textos, a compreensão do subtexto é, aliás, essencial. É o que ocorre, por exemplo, na *linguagem figurada*, nos *provérbios* e nas *fábulas*. Nesses tipos de locução, o significado externo costuma não traduzir integralmente a intenção do autor, podendo, em alguns casos, como nas fábulas, até divergir do sentido interno, originando um aparente “conflito” entre o texto aberto e o respectivo subtexto, exigindo do interlocutor um trabalho ativo de decodificação semântica.

Luria (id.) procurou também, em termos de linguagem, avançar as concepções de significado e sentido para além do âmbito da palavra, afirmando ainda que, enquanto a palavra isolada designa um objeto e o generaliza, a frase é a expressão de um pensamento, de um julgamento. Assim, existem dois princípios básicos de organização da linguagem: o primeiro, ao qual se subordina a palavra, é a organização paradigmática da língua. Com a

passagem da palavra à frase, aparece um novo princípio de organização, o denominado sintagmático. A organização sintagmática da frase apresenta uma estrutura formal (gramatical) autônoma, isto é, independente de seu significado, que pode variar de idioma para idioma, denominada pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky de estruturas superficiais da língua, em oposição às estruturas profundas, portadoras do significado da frase. Com a crítica à teoria chomskiana, veio também a proposta da substituição do termo “estruturas formais profundas” por *estruturas semânticas* (estruturas de conteúdo), *que designam as relações lógicas* (“marcadores semânticos”) e das quais se extrai o significado geral do enunciado.

Leontiev (*apud* BASSO, 1994) focaliza a geração de significados e sentidos por um prisma mais amplo do que Luria, ultrapassando o simples âmbito da linguagem e se estendendo à atividade humana como um todo, da qual a linguagem é apenas um instrumento. A dupla dimensão (objetiva e subjetiva) do significado, que tem importantes reflexos na forma como se processa o fenômeno da mediação homem-mundo e no modo como se desenvolve a consciência do ser humano, é entendida por Leontiev (*ibid.*) a partir do modo como o mesmo analisa a atividade humana, conferindo-lhe três níveis de funcionamento: *a atividade propriamente dita, as ações e as operações*. Assim, a *atividade* é uma forma complexa de relação homem-mundo, sendo realizada por meio de *ações* (objetivos conscientes, metas), desempenhadas através de *operações* (processo prático de realização das ações): “Toda ação apresenta duas características: um objetivo consciente para o qual ela se dirige [...] e a operação, os meios pelos quais ela é realizada [...]” (*ibid.*, p. 25).

Para Leontiev (*ibid.*, p. 26), o significado origina-se da generalização e da fixação da atividade humana como um todo, independentemente de sua relação com cada indivíduo:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto⁸, elaborado historicamente, e se apropria dele, tal como se apropria de um instrumento.

Quanto ao sentido, Leontiev (ibid., p. 26, 27) considera que este é, antes de tudo, “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. [...] Para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. Ora, esse motivo que leva o indivíduo a agir não pode ser entendido como inteiramente subjetivo e pessoal. Assim, para Leontiev,

O sentido é criado, na vida, pelas *relações objetivas* que se estabelecem entre os homens, captadas *subjetivamente* pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação (ibid., p. 27, grifos nossos).

Dessa forma, “o que o significado vai tornar-se para o homem que dele se apropria, depende do sentido pessoal por ele dado ao significado” (BASSO, 1994, p. 26). Visto que “o significado da ação humana é dado pelo fim consciente captado pelo indivíduo ao realizar determinadas operações” (ibid., p. 25) e que o homem já encontra pronto um sistema de significações, o sentido pessoal atribuído pelo indivíduo a cada uma de suas ações depende dos motivos que o levam à efetivação da atividade.

Partindo da concepção de Leontiev, Mazzeu (1999) acrescenta que a apropriação dos significados requer a transformação da linguagem exterior em signos do discurso interior, ou seja, da linguagem em pensamento. Até que se complete esse processo de transformação, esse “pensamento” que ainda não se realizou cabalmente na linguagem se guia pelas conexões do sentido, cujos nexos são meramente afetivos e não lógicos. Nas sociedades de classe, as relações de dominação impedem que os sentidos engendrados pela vida humana

⁸ Observe-se que esta afirmação de Leontiev contrapõe-se à afirmação de Geraldi (1991), mencionada na seção 1 deste capítulo, página 39. Tal oposição, entretanto, parece-nos saudável, visto levarmos em conta a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, também mencionada naquela mesma seção, página 37, sobre o qual, aliás, Schnaiderman (1997, p. 18) diz tratar-se de “um pensador que concebe tudo em confronto, em diálogo, e para quem o importante é sobretudo a manifestação das diferentes vozes”.

encontrem uma plena expressão no sistema de significados sancionados pelos grupos dominantes.

Essa ruptura entre significado e sentido cria bloqueios na relação entre pensamento e linguagem, prejudicando o desenvolvimento do raciocínio lógico, visto que o significado das palavras passa a se restringir aos seus sentidos imediatos. Havendo, pois, esse esvaziamento do significado, as palavras ficam reduzidas ao seu aspecto formal e exterior e se tornam meros *clichês*, que são repetidos sem que o seu significado seja questionado, inviabilizando a própria percepção dos problemas vivenciados. A consequência dessa ruptura traduz-se na *alienação* do indivíduo, impedido de remover o bloqueio entre o seu pensamento e a sua linguagem e, conseqüentemente, entre os seus objetivos conscientes e a sua forma de atuação no mundo.

Dessa forma, Vygotski e seus colaboradores resgatam o aspecto lógico-semântico da língua, visto que o sentido engendrado pelo indivíduo (mais até do que o próprio significado geral) é o aspecto preponderante do signo lingüístico no discurso interior. Dentro desse enfoque, o próprio conceito de *coerência textual* se modifica e se amplia, a ponto de não se poder falar de um texto *absolutamente incoerente*, mas apenas *contextualmente incoerente*, visto que a coerência, agora, só pode ser definida a partir da relação entre os interlocutores: o que parece incoerente para uma terceira pessoa, pode ser perfeitamente coerente para dois outros interlocutores, se o contexto assim o permitir.

Bakhtin (1995, 2000) faz uma distinção básica entre a *significação das palavras* enquanto unidades do sistema da língua e o *sentido dos enunciados*, enquanto unidades da atividade verbal⁹, ressaltando, entretanto, que, na atividade discursiva, “não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação*

⁹ Bakhtin (2000, p. 358) distingue as *unidades da língua* (as palavras isoladas e as orações, que são, em princípio, *reproduzíveis* em um número ilimitado de vezes) das *unidades da comunicação verbal* (os enunciados completos, *irreproduzíveis* - embora possam ser citados - e ligados entre si por uma relação dialógica).

dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse significado” (BAKHTIN, 2000, p. 310, grifos do autor), já que a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, sendo também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua:

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que eu uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (ibid., p. 313, grifos do autor).

A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto. A *significação* da palavra, por si só (quando não está relacionada com a realidade), como já dissemos, é extra-emocional. [...] O colorido expressivo lhes vem unicamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação delas consideradas isoladamente (ibid. p. 311, grifo do autor).

Dessa forma, o processo de compreensão discursiva é resultante das estruturas sociais, já que a palavra adquire tantas significações quantos são os contextos em que ela é utilizada. Por outro lado, a mesma não deixa de ser una, tanto em sua concepção fonética, quanto pela unicidade inerente a todas as suas significações. Dada a dificuldade de conciliar a polissemia com a unicidade da palavra, Bakhtin (1995), para explicar o problema da significação, formulou o conceito de *mobilidade específica da forma lingüística*, em que o autor não opõe, propriamente, significado a sentido, mas *significação* a *tema*: “A significação [...] é uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (ibid., p. 131).

A respeito da mobilidade específica da forma lingüística, Bakhtin (ibid.) afirma ser essa a característica que torna a forma lingüística (o *senal*) em *signo lingüístico*. Assim, segundo Dias (1997, p. 108, grifos do autor), já estaria “no próprio conceito de signo a idéia de que significar não é algo da *forma*, mas da *mobilidade específica da língua*”. Porém, já que a forma existe e persiste, como um objeto sempre igual a si mesmo, a fim de resolver essa aparente incongruência teórica no atual contexto dos estudos lingüísticos, Dias (id.)

retoma a definição de *hiperlíngua* formulada por Auroux (1994)¹⁰, para cotejá-la com o conceito de enunciação e reelaborar, de certa forma, o conceito bakhtiniano de mobilidade específica da língua, rerepresentando-o sob a afirmação de que o percurso do sinal ao signo lingüístico é dado, precisamente, pela enunciação, ou seja, pela instância do discurso.

Também para Bakhtin (2000), a questão do *sentido* não se estabelece propriamente dentro de um mesmo enunciado, mas a partir do “diálogo” dos enunciados entre si, originando o caráter dialógico da linguagem, em que o enunciado é definido como um *todo de sentido*, sendo a compreensão desse todo, por si só, dialógica: “A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica [...]” (ibid., p. 355):

As relações de sentido, dentro de um enunciado (ainda que fosse potencialmente infinito, como no sistema da ciência, por exemplo), são de ordem factual-lógica (no sentido lato do termo), ao passo que as relações de sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm um matiz dialógico). O sentido se distribui entre as diversas vozes. [...] A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (ibid., p. 342, 345).

Eis porque o autor chama de “sentido ao que é *resposta* a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido” (ibid., p. 386, grifo do autor). Mesmo sendo potencialmente infinito, o sentido só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente:

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; e é

¹⁰ A hiperlíngua, segundo Auroux (*apud* DIAS, 1997, p. 109), “é a realidade última que engloba e situa toda a realização lingüística”. Dias (ibid.) acrescenta ainda que, se os sujeitos se compreendem, conforme argumenta Auroux, é porque há hiperlíngua. Nesse sentido, é impossível aprender a falar uma língua sem aprender a se movimentar numa hiperlíngua. É por isso que, por exemplo, é impossível aprender uma língua estrangeira somente ouvindo rádio, ao passo que se pode fazê-lo, sem necessidade de nenhum dispositivo lingüístico, simplesmente por se compartilhar da vida comum dos locutores dessa língua.

por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (ibid., p. 386, grifo do autor).

O autor reconhece que o sentido assim entendido (como puramente contextual e inacabado) não é pacífico nem cômodo, mas regozija-se com a “grande temporalidade” em que “não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento”. (ibid., p. 414).

Ao enfatizar o “colorido expressivo” do enunciado e acreditando que o sentido não é simplesmente solúvel na palavra expressa, Bakhtin (id) cria o conceito de *expressividade*, ligado à intencionalidade e à contextualização da palavra no enunciado:

Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. [...] Repetimos: apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade (ibid., p. 310, 311).

Dessa forma, a expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do enunciado, oriunda da necessidade de o locutor posicionar-se ante o objeto de seu enunciado. Assim é que o estilo individual do enunciado se define, acima de tudo, por seus aspectos expressivos, chegando-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso. Não há dúvidas de que, segundo Bakhtin (id.), o sistema da língua possui as formas necessárias (isto é, os recursos lingüísticos) para manifestar a expressividade, mas na própria língua as unidades significantes (palavras e orações) carecem, por sua natureza, de expressividade, são neutras, o que lhes possibilita servir de modo igualmente satisfatório a todos os valores e as todas as instâncias do uso da linguagem. Em suma, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto de sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado:

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo – um todo por ser instância determinada de um juízo de valor (ibid., p. 314).

Para Michel Pêcheux (1997), a questão da construção dos sentidos acha-se vinculada aos *processos discursivos* inerentes à *ideologia* subjacente às classes sociais. O autor denomina então de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, definida pelo estado da luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito*. Dessa forma, embora o sistema da língua seja o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento e para aquele que não dispõe desse conhecimento, não se pode concluir, a partir disso, que todos esses mesmos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos discursivos diferentes*. Assim, as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão, uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da formação discursiva [...] (ibid., p. 161, grifos do autor).

Para Balibar (*apud* PÊCHEUX, 1997, p 92, grifos do autor), cada classe social utiliza a linguagem de um modo determinado, de acordo com o seu antagonismo, com a sua luta política: “O fato de que a língua seja ‘indiferente’ à divisão de classes e a sua luta, não quer dizer que as classes sejam ‘indiferentes’ à língua”. Partindo, pois, do princípio de que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, Pêcheux (ibid., p.

92, 93) afirma que a expressão “instrumento de comunicação”, atribuída à linguagem, deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a *comunicação* e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, em primeira instância, da *comunicação de um sentido*. Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (ibid., p. 160, grifos do autor).

Ao reconhecer que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer), Pêcheux (id.) acrescenta que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos do *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Assim, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela sua identificação com a formação discursiva que o domina, isto é, na qual ele é constituído como sujeito. É por essa via, aliás, que todo sujeito se “reconhece” a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos) e aí se acha a *condição* (e não o efeito) do famoso “*consenso*” intersubjetivo. A esse “*todo complexo dominante*” das formações discursivas, Pêcheux (id.) denomina de *interdiscurso*.

Em suma, o real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real. Na verdade, a *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na

forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. A produção de sentido é, pois, parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, entre outras determinações, o sujeito é “produzido como causa de si” sob efeito do interdiscurso.

7.2 *O aspecto lógico*

A tendência atual de considerar a linguagem como um lugar privilegiado de *interlocução* e de constituição de sujeitos, bem como de afirmar que a interação entre os homens é a sua finalidade maior, não nos autoriza a ignorar a vocação pensante (e, conseqüentemente, criativa) do ser humano, no processo singular de estabelecer a sua visão de mundo. Também, presumir-se que o homem consiga adquirir espontaneamente a sua plena capacidade lógico-criativa¹¹ pode apenas estar mascarando o fato de que, realmente, não interessa ao poder dominante a existência de cidadãos plenamente criativos e pensantes. Aliás, o próprio Luria (1987) nos apresenta dados experimentais de que as operações de conclusão lógica são produto do desenvolvimento histórico do homem e não propriedades originárias do pensamento. Justifica-se, assim, o alerta de Mazzeu (1999) já mencionado de que, quando se propõe ao homem apenas o registro espontâneo de suas vivências, corre-se o risco de bloquear o pensamento conceptual necessário à compreensão do significado dessas vivências, impedindo a visão crítica da própria realidade.

¹¹ A referência ao “pensamento criativo” acima deverá ser entendida a partir da afirmação de Vygotski (1987) de que a função criadora nada mais é do que a capacidade de reelaborar e criar, com elementos de experiências passadas, novas formas de expressão, baseando-se na capacidade combinatória do cérebro humano. Por pensamento lógico, queremos significar as habilidades cognitivas que possibilitam a organização e a estruturação do raciocínio em palavras. As categorias “lógica” e “criatividade”, a nosso ver, não devem representar uma dicotomia; ao contrário, ambas apresentam-se normalmente imbricadas, podendo, inclusive, ser referenciadas como uma única categoria geral, a do pensamento lógico-criativo.

Em suas pesquisas, Luria (1987) enfatiza um dos papéis da linguagem que ele julga fundamental: a possibilidade que ela dá ao homem de realizar operações dedutivas, sem se apoiar nas impressões imediatas, limitando-se àqueles meios que lhe oferece a própria linguagem, criando a possibilidade da existência das formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo), que constituem as formas fundamentais da atividade intelectual produtiva do homem.

A conclusão óbvia é que, portanto, aprender a pensar inclui aprender a falar e vice-versa: “Para ‘descobrir’ a linguagem há que pensar” (VYGOTSKI, 1993, p. 105, grifo do autor). Conforme já mencionado, não pensamos sem a linguagem, nem falamos sem o pensamento. Visto, porém, que linguagem e pensamento, embora interdependentes, são processos distintos, pode haver uma grande distância entre o que pensamos e o que expressamos. Temos constatado, aliás, quer na prática docente, quer na convivência social, que, para a maioria, a produção de discursos não é tanto um problema de linguagem como tal, mas, acima de tudo, um problema de seleção, organização e estruturação das idéias através da linguagem.

Visto ser a Lógica a ciência das leis ideais do pensamento, sempre que se pretenda convencer alguém pelo raciocínio (argumentar), que se pretenda estabelecer a verdade ou mesmo expressar uma opinião pessoal é a ela que devemos recorrer quando da operacionalização de nossa atividade discursiva. Frequentemente somos exigidos a validar declarações, descrever fatos e a produzir inferências. Surgem então os aspectos lógicos da demonstração das opiniões, da observação acurada, adequada e relevante dos fatos e da probabilidade deduzida (vale dizer “raciocinada”) das inferências.

O conjunto de meios empregados pelo espírito humano para a investigação, a descoberta e a comprovação da verdade traduz-se nos dois tipos básicos de *métodos lógicos*, o *dedutivo* e o *indutivo*:

Mostrar como uma conclusão deriva de verdades universais já conhecidas [...] é proceder por via *dedutiva* ou *silogística* (*resolutio formalis*).

Mostrar como uma conclusão é tirada da experiência sensível, ou, em outras palavras, resolver uma conclusão nos fatos dos quais nosso espírito a extrai como de uma matéria (*resolutio materialis*) é proceder por via *indutiva* (MARITAIN, *apud* GARCIA, 1977, p. 280, grifos do autor).

Ainda que possamos cometer um número infinito de erros, do ponto de vista lógico só há duas maneiras de errar: raciocinando *mal* com dados *corretos* ou raciocinando *bem* com dados *falsos*. A esse raciocínio vicioso ou falacioso, a Lógica Formal denomina de *sofisma*, isto é, raciocínio elaborado com a intenção de enganar. Nem sempre, porém, o raciocínio vicioso é elaborado intencionalmente, para enganar. Como mencionado anteriormente, a habilidade de raciocinar adequadamente não é um dom inato, sendo o resultado de um longo e sistemático processo de aprendizagem. Assim, cabe às operações de *definição*, *classificação*, *análise* e *síntese* a tarefa de disciplinar o raciocínio, organizar e ordenar as idéias, operações essas que se desdobram numa série de estratégias todas elas relevantes para o ato de se expressar com eficácia:

- a) *conceituação/caracterização/finalidade* – a capacidade de abstrair conceitos é uma das mais importantes no desenvolvimento do pensamento verbal. De início, é comum o indivíduo somente conseguir conceituar através das características ou finalidades dos objetos ou seres. O exercício dessas atividades em paralelo irá, gradativamente, estabelecendo a distinção entre cada uma delas;
- b) *analogia* – a analogia, que nos permite evidenciar semelhanças e diferenças, constitui uma das estratégias básicas do pensamento, em termos de desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo;

- c) *relações entre as idéias* – esse aspecto é dos mais importantes para se desenvolver a textualidade, refletindo-se, principalmente na coerência e coesão textuais;
- d) *o geral e o específico* – a habilidade de perceber as partes de um todo, bem como a sua operação inversa, reflete-se nesse tipo de atividades (distinguir o geral do específico), ou se obtêm através delas;
- e) *análise* – a análise é uma operação complexa, que pressupõe uma série de outras, algumas das quais já foram abordadas anteriormente, de modo específico. Analisar supõe, portanto, a decomposição do objeto de análise através de várias outras operações mentais, com o intuito básico de melhor compreendê-lo;
- f) *síntese* – a síntese consiste no inverso da análise. Uma vez compreendido o objeto através do seu “esmiuçamento”, torna-se possível expressar essa compreensão através de sua síntese. Quando não se consegue fazer uma síntese, ou quando se a executa de modo imperfeito, a tarefa de correção deve começar pela revisão da análise;
- g) *extrapolação* – extrapolar significa generalizar uma operação particularmente realizada, aplicando em outros casos os princípios básicos apreendidos anteriormente pela análise e pela síntese. Dessa forma, análise, síntese e extrapolação constituem o tripé básico do conhecimento, que vai do concreto conhecido ao concreto inferido, através da abstração analítico-sintética;
- h) *raciocínio indutivo* – na operacionalização analítico-sintética, o raciocínio pode seguir dois caminhos: de casos particulares, abstrai-se (induz-se) uma

idéia geral; ou, de uma regra geral, deduz-se um caso particular. No primeiro caso, temos o raciocínio indutivo;

- i) *raciocínio hipotético-dedutivo* - conforme explicitado acima, o raciocínio dedutivo é o inverso do raciocínio indutivo; a dedução implica caminhar do geral para o particular, reconhecendo num dado caso particular uma regra geral.

Colocadas de maneira abstrata e simplista, as operações de raciocínio acima mencionadas parecem fáceis de utilizar. Mas, na prática, o que se observa é um sem-número de vícios do raciocínio (maneiras de errar pensando), raciocínios viciosos esses que se manifestam em julgamentos falaciosos, preconceitos e dogmas insustentáveis. Detectar e sanar raciocínios viciosos é um dos grandes benefícios que se pode fazer em prol de uma consciência crítica judiciosa.

Quando se percorre a gama de aspectos lógicos necessários à concretização da atividade verbal, torna-se mais fácil e prático trabalhar a *capacidade de argumentação textual* do educando, isto porque essa habilidade pode ser caracterizada como uma espécie de síntese pragmática dos aspectos acima mencionados.

7.3 *O aspecto cognitivo*

Os estudos dos aspectos cognitivos do processamento do discurso surgiram a partir da década de 1970, com o crescente interesse pelo desenvolvimento de programas de computadores para o processamento automático de textos. Várias teorias começaram a ser desenvolvidas a partir de então, sendo que, no início desta década, van Dijk (2000) apresentou o seu *modelo cognitivo estratégico on-line* de processamento do discurso, muito mais dinâmico que os modelos estruturais anteriores. Fiel aos cânones interacionais da Linguística

Textual, tal modelo acha-se fundamentado tanto em pressupostos cognitivos quanto contextuais, que são os seguintes:

a) pressupostos cognitivos:

- *pressuposto construtivista* – os actantes do discurso constroem a representação deste na memória, com base em informações tanto visuais quanto lingüísticas;
- *pressuposto interpretativo* – os interlocutores não somente representam os dados visuais e verbais, mas também constroem uma interpretação dos acontecimentos e do enunciado, isto é, constroem significados;
- *pressuposto on-line* – a construção da representação e dos significados ocorre mais ou menos simultaneamente ao processamento da respectiva informação;
- *pressuposto conjectural* – a compreensão de eventos ou discursos depende de um conhecimento anterior mais geral (experiências prévias e outras informações cognitivas, tais como crenças, opiniões e atitudes). Assim, compreender envolve não somente o processamento de informações, mas também a ativação de informações externas;
- *pressuposto estratégico* – ligado ao processamento *on-line* e aos pressupostos contextuais, esse pressuposto reza que a compreensão deve ser a mais rápida e eficaz possível e que, para isso, as informações podem ser processadas nos mais variados níveis e ordens; podem ainda ser processadas e somente mais tarde comparadas e podem, inclusive, estar incompletas. O que conta, de fato, é a eficácia do processamento;

b) pressupostos contextuais:

- *pressuposto funcional (social)* - os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social, sendo que ambas interagem entre si. Essa pressuposição funcional geral sugere que os diversos tipos de informação contextual são muito importantes na compreensão do evento discursivo e que os fatores puramente cognitivos podem não dar conta, sozinhos, da construção do sentido do discurso;
- *pressuposto pragmático* – a forma e a interpretação do discurso são ambas definidas também em função das intenções dos participantes nele envolvidos. Dessa forma, o discurso construído só será apropriado, enquanto ato de fala, se algumas condições contextuais combinarem com algumas propriedades textuais;
- *pressuposto interacionista* - o pressuposto pragmático acima pode, então, ser generalizado para esse pressuposto interacionista, visto que a representação do discurso na memória dependerá dos objetivos e motivações dos respectivos participantes;
- *pressuposto situacional* – a interação é, por si só, parte de uma situação social, visto que, “não se pode dizer qualquer coisa que nos venha à cabeça em qualquer situação” e, dessa forma, “possíveis ações, e, conseqüentemente, possíveis objetivos, e, conseqüentemente, possíveis discursos são restringidos pelas várias dimensões das situações” (ibid., p. 18).

Segundo van Dijk (id.), o pressuposto estratégico é que constitui a essência de seu modelo. Dessa forma, o processamento cognitivo do discurso é basicamente um processo

estratégico, no qual uma representação mental é construída na memória, utilizando-se informações externas e internas, com o sentido de entender (interpretar) o discurso. Assim, o corolário mais significativo desse modelo é que o mesmo não se baseia em níveis previamente hierarquizados, mas no princípio da complexidade, partindo da compreensão das palavras para a das sentenças e destas para a estrutura textual geral. Mesmo assim, existe uma realimentação contínua entre unidades menos e mais complexas.

Na acepção de van Dijk & Kintsch (*apud* KOCH, 2001, p. 462), as estratégias cognitivas consistem em operações eficazes sobre a estrutura e o significado de um texto, orientando-nos na interpretação do mesmo. Já que se trata de um modelo estratégico, temos que três estratégias são fundamentais para a sua compreensão e operacionalização. A estratégia mais geral do modelo é a *base textual*, constituída pela representação semântica do discurso na memória. Essa base textual só será eficaz se satisfizer, no mínimo, aos critérios de *coerência local e global*¹². Além da coerência, a base textual inclui a *superestrutura* do texto, ou seja, a formatação desse texto de acordo com as estruturas superficiais convencionais características das várias tipologias do discurso.

A segunda estratégia diz respeito ao *uso do conhecimento*, que depende principalmente dos objetivos dos usuários da língua, da quantidade de informação disponível a partir do texto e do contexto. Essa estratégia inclui a construção do *plano semântico* do discurso, composto de elementos do conhecimento geral e situacional, com especial destaque para a distribuição da informação no texto. Tal estratégia “torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também *outros sentidos, não previstos ou não desejados pelo produtor*”. (KOCH, 2001, p. 462, grifo nosso). Exemplo prototípico dessas estratégias são as *inferências*, que permitem,

¹² A *coerência local* diz respeito às conexões entre as sucessivas sentenças, em termos, espacial, temporal ou condicional. A *coerência global* refere-se à conexão entre cada sentença e o enredo, trama ou tópico discursivo de um texto.

dependendo do contexto, gerar novas informações semânticas, a partir de uma informação dada:

Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitadas no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (ibid., p. 463).

Finalmente, o modelo envolve uma última estratégia importante, o *sistema de controle geral* do modelo, o que irá garantir que todas as estratégias estejam direcionadas à produção de informações e que sejam compatíveis com os objetivos da compreensão.

Em termos dos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, a respectiva análise será feita principalmente tendo em vista as seguintes estratégias lógico-semântico-cognitivas: *a coerência local e global, a adequação da superestrutura, o plano de conteúdo, o grau de informatividade e o recurso à intertextualidade.*

CAPÍTULO SEGUNDO

METODOLOGIA DE OBTENÇÃO DE *CORPUS*

Quando se trata da obtenção de dados relativos à produção de textos, é fundamental não se esquecer dos cânones de um ramo muito recente da Linguística Textual, a *Linguística de Corpus* que, segundo Beaugrande (2002), “estabelece os seus princípios a partir do uso de extensas coleções de dados [textos]”. Para esse autor, cada vez que se procura a língua real, encontra-se o discurso: “Um perfeito conhecimento da língua é uma mera utopia. [...] a língua [...] é tão-somente um conjunto de discursos que ela serviu para produzir [...]”. Assim, um *corpus* suficientemente grande de um autêntico discurso pode representar todos os usos, ou tipos de usos, que normalmente ocorrem no segmento discursivo inteiro. Dessa forma, visto que, na Linguística Textual, a língua é definida como um sistema virtual, face ao texto definido como um sistema “real” dessa língua, a *Linguística de Corpus* não pretende ser uma teoria convencional como normalmente se tem, mas uma práxis obtida a partir de uma grande quantidade de textos.

Foi a partir dessa premissa que nos decidimos a coletar dados, não a partir de amostragens estatísticas, mas considerando todo o grupo de sujeitos a que pudéssemos ter acesso. Coerentes, pois, com os nossos objetivos de caracterizar o desempenho de alunos do Terceiro Grau, recém-egressos do Ensino Médio, relativamente às habilidades de produção escrita de textos, decidimo-nos a considerar como sujeitos todos os oitenta alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, que estiveram sob a nossa docência

no ano letivo que se estendeu de setembro de 2001 a agosto de 2002, período noturno, em disciplinas afetas ao ensino de produção textual: quarenta alunos da primeira série do curso de Matemática (disciplina Técnicas de Redação, *campus* de Nova Andradina – MS) e quarenta da primeira série do curso de Ciências Biológicas (disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos, *campus* de Ivinhema – MS).

O fato de contar com os nossos próprios alunos como sujeitos facilitou bastante as atividades de coleta de *corpus*, visto que pudemos trabalhar essa coleta acoplada às estratégias metodológicas de nosso fazer pedagógico e, dessa forma, naturalmente inseridas num programa de ensino de produção escrita de textos. Também, pelo fato de podermos encaixar tais atividades dentro do programa geral de avaliação do curso, a execução de tais tarefas tornou-se bem mais real e motivadora para os sujeitos.

A referida coleta aconteceu a partir do primeiro semestre letivo de 2001 (que se iniciou em 10/09/01), estendendo-se até março de 2002. O trabalho cotidiano com esses sujeitos propiciou-nos não somente a oportunidade de uma atuação muito mais acurada, como também nos permitiu um clima muito mais descontraído e amigável, fato esse bastante importante quando efetuamos, em paralelo, um experimento (o qual será oportunamente descrito), objetivando minimizar a artificialidade das condições de produção textual no contexto escolar, conforme recomendado por Costa Val (1994).

Como se pode facilmente depreender, todos os nossos sujeitos já eram maiores de 18 anos, num grupo em que predominava o elemento feminino. A partir de um levantamento efetuado quando da realização do vestibular/2001, a UEMS traçou o perfil sócio-econômico dos respectivos vestibulandos, uma parcela dos quais, posteriormente, veio a compor o nosso universo de pesquisa, registrando-se as seguintes características retiradas dos questionários sócio-econômicos preenchidos durante a inscrição no referido processo seletivo:

Os candidatos ao último vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – não participaram de cursinhos pré-vestibulares, estudaram em

escolas públicas e pertencem, em sua maioria, a famílias cujos pais não têm o ensino fundamental completo [...] e desejam fazer um curso superior para ter melhor sorte no mercado de trabalho (INFORMATIVO UEMS, 2001, p. 8).

Uma outra informação importante diz respeito ao fato de os nossos sujeitos, em sua quase totalidade, haverem cursado o Ensino Médio numa escola noturna. Também a maior fonte de informação desses jovens é a televisão (com mais de 60% das menções), seguida do jornal (13%) e das revistas, com 12% das preferências. Eis aí, aliás, o perfil “clássico” de grande parte da população estudantil brasileira: classe média baixa (até cinco salários mínimos de renda), pais apenas semi-escolarizados, com possibilidade de acesso tão-somente à escola pública, normalmente no turno noturno, em se tratando do Ensino Médio e Superior, e que têm na mídia televisiva o principal veículo formador de opinião.

A explicitação de tal perfil torna-se muito importante quando da análise dos dados, de vez que os resultados devem ser cotejados com essa realidade descrita. Fica, assim, desde logo definido que as conclusões porventura retiradas deste trabalho referem-se a essa camada da população.

A decisão quanto ao tipo e à quantidade de material a ser coletado não foi uma tarefa fácil. Tendo em vista, porém, o nosso principal escopo (caracterizar o desempenho dos sujeitos na produção escrita de textos) e ainda por fidelidade às orientações da *Linguística de Corpus*, firmou-se-nos a certeza de que o grau de relevância do material estaria diretamente vinculado aos discursos efetivamente produzidos durante o experimento, razão pela qual optamos unicamente por essa via documental, descartando quaisquer outras formas de coleta de dados, tais como questionários ou entrevistas. Aliás, a primeira peça do *corpus* foi uma decorrência natural do nosso objetivo de caracterizar o desempenho dos sujeitos: a escritura de um texto onde des explicitassem o histórico de sua aprendizagem como produtor de textos, ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Em seguida, o recorte temático a que nos propusemos neste trabalho (os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem)

direcionou as nossas ações para aqueles fatores da textualidade que melhor expressam a dimensão ideativa da língua: a *coerência*, a *informatividade* e a *intertextualidade*.

No momento de definir que tipologias textuais iriam compor o nosso *corpus*, levamos em consideração a premissa de que, embora a carga horária do curso fosse relativamente pequena¹ e devêssemos privilegiar a funcionalidade da escrita sempre presente nas necessidades imediatas de nossos sujeitos (que apontavam para os relatos de cunho técnico e científico), a qualidade desse *corpus* ficaria muito limitada se não incluíssemos também algumas tipologias literárias. Dessa forma, além do relatório técnico-científico, propusemo-nos a trabalhar outras tipologias textuais, inclusive o poema.

Como afirma Brandão (2000, p. 18), “uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes tipos de textualização, visando a diferentes situações de interlocução”. Apesar de reconhecer que, no campo da lingüística atual, circula uma variedade enorme de tipologias², neste trabalho (que trata dos aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem sob o enfoque sócio-histórico), adotamos a tese de Brandão (id., p. 39), que acredita “ser proveitoso para o professor operar com o conceito de gênero tal qual concebido por Bakhtin, juntamente com a classificação de tipos textuais de Adam, a qual vai lhe permitir apreender nas formas de textualização do gênero, a sua materialidade lingüística”.

Para efeito de contextualização, convém revisitar sucintamente o conceito de gênero³ de Bakhtin e a tipologia textual de Adam, respectivamente. Para Bakhtin (2000), apesar de individuais e irreproduzíveis, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma*

¹ Inclusive, o número de aulas semanais era diferente para cada disciplina: duas aulas para “Leitura e Produção de Textos” e três para “Técnicas de Redação”.

² Brandão (2000, p. 23) menciona as tipologias funcionais (Bühler e Jakobson), as tipologias enunciativas (Benveniste e Bronckart), as tipologias cognitivas (Adam) e a tipologia sociointeracionista de Bakhtin.

³ O conceito de gênero explicitado por Bakhtin, no nosso entender, se confunde com o conceito de tipologia textual corrente na Lingüística atual. Neste trabalho, ambos os conceitos se equivalem.

padrão e relativamente estável *de estruturação de um todo*, padrão esse que varia de acordo com a multiplicidade de instâncias de uso da linguagem:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. [...]

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (ibid., p. 279, 284, grifos do autor).

Dessa forma, para o autor, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Também, esses gêneros nos são dados quase como nos é dada a língua materna, a qual dominamos com facilidade, antes mesmo de lhe estudarmos a gramática. Assim, qualquer usuário normal da língua possui um rico repertório dos gêneros do discurso orais (especialmente os informais), os quais utiliza, na *prática*, com segurança e destreza, mesmo ignorando-lhes totalmente a existência *teórica*. Isso porque a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve: o querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, através da *escolha do gênero de discurso adequado*, escolha essa determinada em função do *sentido* do enunciado, levando-se em conta a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal e as necessidades da temática enfocada:

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (ibid., p. 299).

Para Bakhtin (id.), o uso adequado da língua implica, necessariamente, no domínio prático dos gêneros. “Segundo Bakhtin, quando um indivíduo fala / escreve ou ouve / lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um *todo acabado* justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso em suas relações de linguagem” (BRANDÃO, 2002, p. 37, grifo da autora). Assim, mesmo as pessoas que lidam magnificamente com a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, caso não dominem, na prática, as formas do gênero dessas esferas:

Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas composicionais [...] (BAKHTIN, 2000, p. 303, 304).

Dessa forma, para Bakhtin (id.), o gênero situa-se na instância de criação e acabamento do texto. Assim, o gênero organiza o enunciado e promove o seu acabamento, constituindo um recurso que o locutor utiliza para pensar e dizer, mas do qual pode se desviar e criar novas formas discursivas:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (ibid., p. 302). Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero (ibid., p. 286).

Assim, a cada época de seu desenvolvimento, a língua é marcada pelos gêneros do discurso, que funcionam como “correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (ibid., p. 285).

Após analisar as considerações de Bakhtin, Adam (*apud* BRANDÃO, 2000, p. 28, 29, grifos da autora) procurou “deslocar a análise do campo sociolinguístico dos gêneros do discurso em direção ao mais estritamente linguístico da textualidade. [...] Para isso vai operar com uma definição de *texto* como objeto abstrato, oposto ao *discurso* que é concreto”, propondo, inclusive cinco tipos de estruturas seqüenciais básicas: *narração*, *descrição*, *argumentação*, *explicação* e *diálogo*.

Definidos esses parâmetros básicos, procuramos encaixar as atividades de produção de texto no planejamento do programa das respectivas disciplinas, de modo a não prejudicar as atividades docentes regulares. Assim, ao longo de todo o período da coleta de dados (setembro/2001 a março/2002), colecionamos, para análise, os seguintes discursos, cada um deles previamente analisado (ver capítulo segundo adiante), antes de se passar à elaboração do seguinte:

- a) texto-diagnóstico abordando o histórico do aluno como aprendiz de produtor de textos nos níveis escolares anteriores;
- b) texto (poema) remontado com o objetivo de recuperar a coerência textual global, a partir da coerência local;
- c) texto produzido com a finalidade de se cobrirem lacunas de informatividade (primeira escritura livre);
- d) texto reescrito a partir da atividade anterior, após feedback do respectivo desempenho e orientação prévia quanto à superestrutura da tipologia adequada (relatório técnico-científico);
- e) intertexto I, produzido a partir de paráfrase de um texto literário em prosa;
- f) intertexto II, produzido a partir da paráfrase de um poema.

Em 26/09/01 e 15/10/01, realizamos com a turma de Nova Andradina e a de Ivinhema, respectivamente, a primeira atividade de coleta de *corpus*: a escritura de um texto

cujo tema era A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS. Essa atividade, que nos permitiu o primeiro contato com o desempenho textual escrito dos sujeitos, cumpriu também outras finalidades lingüístico-pedagógicas: serviu, por exemplo, para formalizar as expectativas de aprendizagem desses sujeitos como alunos de cursos de graduação de natureza técnico-científica, aliadas à nossa expectativa docente de como conduzir as respectivas disciplinas (“Técnicas de Redação” e “Leitura e Produção de Textos”⁴), expectativas essas verbalizadas na primeira aula de cada turma, durante as atividades de “integração” com o grupo de alunos. Da mesma forma, além da necessidade docente de uma diagnose inicial do desempenho dos alunos quanto às habilidades de elaboração de textos escritos (para efeito do balizamento das atividades de ensino das disciplinas), de nossa parte, como pesquisadora da área, havia ainda a curiosidade “científica” de nos apropriarmos da história escolar desses sujeitos, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos mesmos nos níveis escolares progressivos.

Da parte dos discentes havia, de um modo geral, um “temor de não saber escrever bem”, aliado à esperança de aprender a fazê-lo através das nossas aulas. Paralelamente, havia a “cobrança”, àquela altura já colocada aos sujeitos pelos professores das disciplinas tecnológicas do curso, de que as aulas de produção escrita de textos tinham como objetivo precípua a sua instrumentalização para o adequado desempenho das atividades dissertativas pertinentes aos conteúdos curriculares dessas disciplinas, especialmente os relatórios de experimentos científicos. Foi daí que brotou a nossa iniciativa de direcionar o conteúdo desse discurso-diagnose a ser escrito, incluindo um “roteiro” com os seguintes subtemas:

- a) como adquiri a expressão escrita (a minha história escolar como produtor de textos);

⁴ Note-se, inclusive, a “incompreensível” diferença de denominação para disciplinas cujos objetivos eram basicamente os mesmos: formar o “escritor competente”, em nível de graduação.

- b) as minhas qualidades e defeitos;
- c) o que se poderia fazer... (as expectativas de aprendizagem).

A necessidade de oferecer aos sujeitos o tempo suficiente para “elaborar” as suas intenções discursivas levou-nos a divulgar a referida atividade com a antecipação de uma semana. Por oportuno, foi devidamente comunicado aos sujeitos que o texto a ser produzido funcionaria como uma diagnose de suas habilidades de produção textual, diagnose essa que também serviria para nortear a montagem do programa da respectiva disciplina no ano letivo 2001/2002.

O levantamento analítico das dificuldades relatadas pelos sujeitos no texto acima mencionado (ver Tabela 1, no capítulo terceiro, páginas 118 e 121), demonstrou que tais dificuldades inseriam-se no âmbito das habilidades lógicas de estruturação do texto, de modo a desenvolvê-lo com coerência, fluência e objetividade. Tal constatação remeteu-nos diretamente às estratégias de construção textual, especialmente ao entrelaçamento entre os processos de *coesão* e *coerência* textuais. A fim de trabalharmos o efeito de tais mecanismos na elaboração textual, propusemos a segunda atividade de obtenção de *corpus*, que objetivava a reconstrução do poema O ANÃOZINHO VERDE, de Theoderick de Almeida, apresentado propositalmente de uma maneira totalmente desestruturada, conforme abaixo⁵:

O ANÃOZINHO VERDE

Theoderick de Almeida

*Um anãozinho verde que vivia
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Subiu ao cimo das montanhas*

⁵ Apresentamos em 2, no capítulo terceiro, página 135, a versão “estruturada” do poema, ou seja, a forma originalmente atribuída ao mesmo pelo autor.

*Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.
 Na concha furta-cor de um caracol
 Mas viu que o sol descera das montanhas
 Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.
 Brincam com búzios de ouro nas areias
 E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
 Ele viu, pobre cego da ilusão,
 Desceu dos montes ao findar do dia
 Na concha furta-cor de um caracol*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
 Ao chegar junto à praia onde as sereias
 Arabescadas de ouro
 Montado num besouro de asas de laca
 Tão distante da luz, tão distante do sol!
 Do encapelado oceano espumarento,*

*Que o sol descia pelo mar a dentro
 E o anãozinho verde que vivia
 Rodopiando como um pião...
 Na concha furta-cor de um caracol,*

A atividade proposta consistiu na recuperação da *coerência global*, a partir da reorganização coesiva da *coerência local* dos respectivos versos. Para não inviabilizar (ou dificultar demasiadamente) tal atividade, o poema escolhido apresentava uma pequena narrativa, em que a respectiva *story-line* serviria como a pista mais importante nessa reconstrução. Além disso, a orientação de que os sujeitos poderiam valer-se não somente do significado conceitual, mas também de outras pistas “materiais” de formatação do texto (tais como rimas, pontuação) e coesivas (referências anafóricas, uso de artigos definidos/indefinidos, concordância, regência, colocação etc.) foi oferecida aos sujeitos, objetivando o alcance de um resultado satisfatório.

O prazo máximo para a realização da atividade foi de cem minutos (duas aulas), após os quais a tarefa seria dada por encerrada, qualquer que fosse o resultado obtido.

Ao final da tarefa, como *feedback*, os sujeitos seriam confrontados com a estruturação original atribuída pelo autor do texto, ainda que não se exigisse, evidentemente, que os resultados fossem idênticos: bastava que o poema recomposto apresentasse uma coerência discursiva global. Os sujeitos foram ainda orientados a trabalhar em duplas, numa interação que estimulasse e facilitasse o cumprimento da tarefa. Efetuada a análise da tarefa e fornecido o *feedback* da atividade, os processos de coesão e coerência textuais (incluindo a coerência “nitidamente contextual”)⁶ seriam, numa situação clássica de atividades de ensino-aprendizagem, exaustivamente discutidos com os alunos, através de outras elaborações discursivas lidas, parafraseadas ou livremente produzidas, que, em princípio, não seriam integradas a este *corpus*.

Como o processamento textual também não pode prescindir das estratégias cognitivas, cuja função básica é a de permitir ou facilitar esse processamento, tanto em termos de produção, quanto em termos de compreensão do discurso e visto que a informação acha-se apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, o processo de estabelecimento de inferências constitui a estratégia cognitiva usual para se estabelecer “pontes” entre as informações explícitas e aquelas não explicitadas.

Como já mencionado, a informação, na enunciação escrita (especialmente a de cunho técnico-científico), não pode valer-se dos elementos extra-textuais comuns à linguagem falada, necessitando de ser cuidadosamente planejada e elaborada, de forma a minimizar *sentidos não previstos ou não desejados pelo produtor*. Em se tratando de futuros matemáticos e biólogos, tal habilidade configura-se como essencial aos nossos sujeitos, especialmente quando da produção dos relatórios técnico-científicos “cobrados” pelas disciplinas técnico-científicas do currículo de seus cursos de graduação. Objetivando, pois, atender às expectativas dos sujeitos (inclusive face à mencionada cobrança de seus docentes),

⁶ Denominamos, aqui, de coerência “nitidamente contextual” aquela que se constrói basicamente a partir do contexto da enunciação e que, fora dele, ficaria nitidamente descaracterizada.

projetamos as atividades de ensino-aprendizagem do relatório técnico-científico, trabalhando, inicialmente, a questão da informatividade lingüístico-interativo-textual necessária à ativação de estratégias cognitivas que promovessem uma real convergência entre a intenção do produtor e a compreensão do leitor do texto. Essa atividade foi proposta aos sujeitos para ser executada em três etapas, sendo que, na primeira, solicitamos a leitura e a “interpretação” do texto abaixo:

A HISTÓRIA DA “MÁQUINA REGISTRADORA”

FRITZEN, S.J. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1981. v. 2.

Um negociante acaba de acender as luzes de uma loja de calçados, quando surge um homem pedindo dinheiro. O proprietário abre uma máquina registradora. O conteúdo da máquina registradora é retirado e o homem corre. Um membro da polícia é imediatamente avisado.

DECLARAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA	VERDADEIRO	FALSO	DESCONHECIDO
1. Um homem apareceu assim que o proprietário acendeu as luzes de sua loja de calçados.			
2. O ladrão foi um homem.			
3. O homem não pediu dinheiro.			
4. O homem que abriu a máquina registradora era o proprietário.			
5. O proprietário da loja de calçados retirou o conteúdo da máquina registradora e fugiu.			
6. Alguém abriu uma máquina registradora.			
7. Depois que o homem que pediu o dinheiro apanhou o conteúdo da máquina registradora, fugiu.			

8. Embora houvesse dinheiro na máquina registradora, a história não diz a quantidade.			
9. O ladrão pediu dinheiro ao proprietário.			
10. A história registra uma série de acontecimentos que envolvem três pessoas: o proprietário, um homem que pediu dinheiro e um membro da polícia.			
11. Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu dinheiro – uma máquina registradora foi aberta – seu dinheiro foi retirado e um homem fugiu da loja...			

O texto acima, da maneira como foi produzido, enquadra-se na tipologia de um “relato sucinto”, que não é apropriada às finalidades discursivas de um relato técnico-científico. Para observarmos o comportamento de nossos sujeitos como leitores críticos de um texto assim estruturado, utilizamos o “questionário” proposto pelo autor, em que a quase totalidade das questões acima tenha de ser declarada como “desconhecida”, mas que o emprego habitual da estratégia da inferência, sem o crivo do raciocínio lógico, faz com que a maioria dos leitores caia na “pegadinha” de ver fatos concretos onde só existem meras suposições. Dessa forma, a primeira parte da tarefa procurou verificar como os nossos sujeitos iriam reagir diante de informações textuais imprecisas: se com base na observação lógica ou na inferência habitual.

A segunda etapa da atividade foi apresentada logo após o *feedback* do exercício acima (conforme gabarito fornecido, na obra citada, pelo próprio autor do exercício) e constou da produção de um “relatório” em que os sujeitos foram “desafiados” a minimizar (ou mesmo evitar) os *sentidos não previstos ou não desejados pelo produtor*, reescrevendo

livremente o texto da MÁQUINA REGISTRADORA para a complementação das informações julgadas necessárias.

Embora laboriosamente trabalhado, o relato produzido também não cumpriu adequadamente a sua finalidade discursiva, induzindo-nos a trabalhar com maior afinco a produção do relatório formal. Assim, na seqüência da atividade acima, para complementar e ampliar os seus objetivos, propusemos a reescritura do texto anteriormente produzido, dessa vez para enquadrá-lo dentro do plano conceitual e da estrutura formal de um “relatório técnico-científico” que atendesse aos critérios de aceitabilidade dos interlocutores da área técnico-científica.

Como se tratasse, porém, de uma tipologia de texto ainda não dominada pelos sujeitos (conforme demonstrado na escritura do “relato livre”), tal atividade foi precedida de instruções detalhadas de como elaborar tal relatório, tanto em termos formais quanto conceituais. Para isso, lançamos mão da orientação técnica, da análise lingüístico-semântico-cognitiva de relatórios “modelares”, do debate pertinente a essa tipologia de discurso. Também, para efeito de interação e troca de experiências, essa última etapa da atividade foi desenvolvida em duplas.

Tendo em vista que os resultados de aprendizagem obtidos a partir da apresentação e análise preliminar de modelos do relatório técnico-científico foram bastante promissores, tal fato levou-nos a concluir que o uso do intertexto⁷ pode se constituir num efetivo recurso para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, qualquer que seja a tipologia considerada. Dessa forma, projetamos ampliar o uso dessa “modelagem” para as tipologias textuais ditas literárias, com a finalidade de também investigar os resultados dessa estratégia na área de produção de discursos com finalidades estéticas. Preliminarmente, expusemos esse propósito aos sujeitos, para aferir-lhes o nível de aceitação. Constatada a

⁷ Denominamos, aqui, de intertexto o enunciado derivado diretamente, por paráfrase ou reprodução, de outro texto pré-existente, tomado como modelo.

disposição dos mesmos em testar a nova estratégia, introduzimos a produção individual de dois intertextos, parafraseando textos literários considerados como “modelares” na Língua Portuguesa (SERMÃO DA PLANÍCIE e CIDADEZINHA QUALQUER, ambos de autoria de Drummond de Andrade).

Iniciamos por um sucinto tratamento teórico da *intertextualidade*⁸ explícita e implícita, com o objetivo de debater-lhe o conceito e o uso, tendo por base um resumo apostilado sobre o assunto. Em seguida, promovemos uma série de atividades práticas, visando trabalhar a relação dialógica entre textos de vários formatos. Primeiramente, analisamos o poema CANÇÃO DO EXÍLIO, de Gonçalves Dias, acoplado à estrofe do HINO NACIONAL BRASILEIRO, que cita explicitamente alguns versos desse poema. Em seguida, exploramos o HINO DA PRIVATIZAÇÃO, de José Simão (ver APÊNDICE, página 268), uma criativa paródia do nosso Hino Nacional, ironizando o acelerado processo de privatização no Brasil.

Pressupondo uma pouca intimidade dos nossos sujeitos com a tipologia *sermão*, visto que um dos textos a ser parafraseado era justamente o SERMÃO DA PLANÍCIE, apresentamos e analisamos, preliminarmente, o texto bíblico SERMÃO DA

⁸ Para introduzirmos a noção de *intertextualidade*, montamos o seguinte texto, tomando por base a conceituação expressa por Savioli e Fiorin (1991, p. 19 e 20):

Com muita frequência, um texto retoma passagens de outro. Quando os textos (principalmente os técnico-científicos e os formais) citam outros textos, isso é feito de maneira explícita. Nesse caso, o texto citado é uma cópia fiel, deve vir entre aspas, além de mencionarmos, em nota, o autor e a obra de onde se extraímos a citação.

Num texto literário ou num texto informal, a citação de outros textos é implícita, ou seja, nem apresentamos a citação ao pé-da-letra, nem usamos aspas, nem é necessário indicarmos o autor e a obra de onde as passagens foram retiradas. Quando isso acontece, entretanto, é importante que o leitor conheça a obra citada para que possa entender perfeitamente o sentido global do texto onde a citação aparece.

A essa citação de um texto por outro, a esse diálogo entre textos, dá-se o nome de INTERTEXTUALIDADE. Sempre que um texto cita outro, o faz com duas finalidades distintas:

- a) para reafirmar o texto citado, concordar com ele, elogiá-lo;
- b) para contestar o texto, ironizá-lo, polemizar com ele.

A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro depende do repertório do leitor, isto é, do seu grau de leitura. Daí, a importância da leitura, principalmente dos grandes clássicos universais. Quanto mais se lê, mais se amplia a competência para se apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio das citações, das referências e alusões. Por isso, cada livro que se lê torna maior a capacidade de entender, de maneira mais completa, o sentido dos textos e aprimorar a capacidade da linguagem.

MONTANHA, que inspirou o intertexto de Drummond abaixo, ironizando as “bem-aventuranças” da vida de torcedor do futebol:

SERMÃO DA PLANÍCIE
(para não ser escutado)

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Boca de Luar**. Rio: Record, 1984.

Bem-aventurados os que não entendem nem aspiram a entender de futebol, pois deles é o reino da tranqüilidade.

Bem-aventurados os que, por entenderem de futebol, não se expõem ao risco de assistir às partidas, pois não voltam com decepção ou enfarte.

Bem-aventurados os que não têm paixão clubista, pois não sofrem de janeiro a janeiro, com apenas umas colherinhas de alegria a título de bálsamo, ou nem isto.

Bem-aventurados os que não escalam, pois não terão suas mães agravadas, seu sexo contestado e sua integridade física ameaçada, ao saírem do estádio.

Bem-aventurados os que não são escalados, pois escapam de vaias, projéteis, contusões, fraturas, e mesmo da glória precária de um dia.

Bem-aventurados os que não são cronistas esportivos, pois não carecem de explicar o inexplicável e racionalizar a loucura.

Bem-aventurados os fotógrafos que trocaram a documentação do esporte pela dos desfiles de moda, pois não precisam gastar tempo infundável para fotografar o relâmpago de um gol.

Bem-aventurados os fabricantes de bolas e chuteiras, que não recebem as primeiras na cara e as segundas na virilha, como os atletas e os assistentes ocasionais de peladas.

Bem-aventurados os que não conseguiram comprar televisão a cores a tempo de acompanhar a Copa do Mundo, pois, assistindo pelo aparelho do vizinho, sofrem sem pagar 20 prestações pelo sofrimento.

Bem-aventurados os surdos, pois não os atinge o estrondar das bombas da vitória, que fabricam outros surdos, nem o matraquear dos locutores, carentes de exorcismo.

Bem-aventurados os que não moram em ruas de torcida institucionalizada, ou em suas imediações, pois só recolhem 50% do barulho preparatório ou comemoratório.

Bem-aventurados os cegos, pois lhes é poupado torturar-se com o espetáculo direto ou televisionado da marcação cerrada, que paralisa os campeões, ou do lance imprevisível, que lhes destrói a invencibilidade.

Bem-aventurados os que nasceram, viveram e se foram antes de 1863, quando se codificaram as leis do futebol, pois escaparam dos tormentos da torcida, inclusive dos ataques cardíacos infligidos tanto pela derrota como pela vitória do time bem-amado.

Bem-aventurados os que, entre a bola e o botão, se contentam com este, principalmente em camisa, pois se consolam mais facilmente de perder o botão da roupa do que o bicho da vitória.

Bem-aventurados os que, na hora da partida internacional, conseguem ouvir a sonata de Albioni, pois destes é o reino dos céus.

Bem-aventurados os que não confundem a derrota do time da Lapônia pelo time da Terra do Fogo com a vitória nacional da Terra do Fogo sobre a Lapônia, pois a estes não visita o sentimento de guerra.

Bem-aventurados os que, depois de escutar este sermão, aplicarem todo o ardor infantil no peito maduro para desejar a vitória do selecionado brasileiro nesta e em todas as futuras Copas do Mundo, como faz o velho sermoneiro desencantado, mas torcedor assim mesmo, pois para o diabo vá a razão quando o futebol invade o coração.

Como estivéssemos em pleno período de classificação do Brasil para a Copa do Mundo de 2002, o texto acima foi muito bem recebido pelos sujeitos, constituindo-se num motivo a mais de interesse no momento da realização da paráfrase. A orientação docente para a atividade incluiu a apresentação e o debate sobre as características estilísticas do texto-base a serem “intertextualizadas” na produção, isto é, a *relação causal* a ser explicitada em cada proposição, a *relação paradoxal* a ser inserida na conclusão, o *tom irônico* do texto e a *densidade criativa* do mesmo. Tais características foram exploradas a partir da análise lógico-semântico-criativa do texto de Drummond. As duas últimas (ironia e criatividade) mereceram um tratamento teórico mais elaborado, a partir das concepções bakhtinianas e vygotskianas, respectivamente.

O discurso irônico foi focalizado como sendo o emprego da enunciação ambígua, uma espécie de discurso *bivocal*, na acepção de Bakhtin (*apud* CASTRO, 1997, p.130), em que a mesma enunciação serve para dizer algo e, simultaneamente, o seu contrário. Assim, o enunciado irônico deve ser interpretado como uma dualidade de vozes orientadas no sentido da contradição. A questão da criatividade foi apresentada como a capacidade de reorganizar verbalmente a realidade em novos moldes, de modo a obter-se um rearranjo inovador e surpreendente da mesma, configurando-se num enunciado que apresentasse o maior desvio estético-ideativo possível da linguagem cotidiana.

Após uma escolha preliminar do tema, os sujeitos foram divididos em grupo, segundo a temática escolhida, com o objetivo de planejar em conjunto a produção. Embora se tratasse de um trabalho individual, o grupo permaneceu coeso durante a escritura, advindo, daí, muita troca de idéias sobre a intenção enunciativa do produtor e a “performance” do

“personagem” escolhido. Inclusive, freqüentemente, podiam-se ouvir “boas risadas”, quando um produtor submetia a “originalidade” de suas idéias à apreciação de um ou outro colega de grupo. Ouviam-se, inclusive, uma ou outra sugestão de mudança do enunciado.

Para a produção, propusemos que a estrutura tipológica do texto fosse fielmente seguida: a inserção de uma proposição, seguida de sua justificativa; além disso, “fechamos questão” em torno do número mínimo de proposições a serem produzidas: nada menos do que dez. Como fecho do intertexto, deveria ser inserida uma conclusão do tipo “paradoxo”, conforme ocorria no texto de base. Também foi ressaltado, para efeito de “imitação”, o aspecto marcadamente irônico do texto. Visto o texto tratar das “bem-aventuranças” da vida do torcedor de futebol, como tema para o intertexto, propusemos uma opção por qualquer dos três abaixo:

- a) Vida de estudante;
- b) Vida de trabalhador;
- c) Vida de namorado.

Além de se constituírem em *corpus* deste trabalho, os textos produzidos foram expostos num “varal” externo à sala de aula, a fim de que pudessem ser “apreciados” por toda a comunidade escolar da unidade de Nova Andradina.

O segundo intertexto a ser produzido pelos sujeitos baseou-se no poema abaixo:

CIDADEZINHA QUALQUER

Carlos Drummond de Andrade

*Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar, amor, cantar.
Um homem vai devagar
Um cachorro vai devagar
Um burro vai devagar*

*Devagar as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus!*

Da mesma forma que para a atividade intertextual anterior, também, para essa atividade, a produção foi planejada em equipe, antes de se passar ao trabalho individual, que, de igual maneira, foi livremente partilhado com os pares no momento da escritura. Solicitou-se ainda aos sujeitos uma estrita fidelidade à estrutura lingüística e formal do poema. Dessa feita, as opções de temas foram as seguintes:

- a) Enterrozinho qualquer;
- b) Eleiçãozinha qualquer;
- c) Aulazinha qualquer;
- d) Reuniãozinha qualquer.

A seleção dessas atividades de produção de intertexto visou um objetivo bastante específico: o de verificar como se comportavam os sujeitos na produção textual escrita, a partir da imitação estrutural de textos considerados como modelares na língua. Tendo em vista a nossa posição favorável à teoria vygotskiana de que o fornecimento de modelos é um dos mais poderosos recursos de que o professor deve lançar mão no processo ensino-aprendizagem (VYGOTSKI, *apud* CASTORINA et al., 1997), a hipótese inicial era a de que a produção de intertextos pudesse constituir-se numa atividade das mais poderosas para orientar e estimular a produção de textos na escola. Portanto, a comparação, em termos de qualidade, feita oportunamente (ver 3 e 4, no capítulo terceiro, páginas de 153 a 181) dos textos produzidos “livremente” com os textos produzidos via intertexto acabou por confirmar essa nossa hipótese didático-pedagógica no que diz respeito à produção escrita de textos.

CAPÍTULO TERCEIRO

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* OBTIDO

Conforme já mencionado, os dados coletados em função deste trabalho pertencem à categoria de *corpus lingüístico*, ou seja, dados obtidos unicamente a partir da produção textual dos sujeitos (com exceção do texto O ANÃOZINHO VERDE, o qual foi objeto apenas de reconstrução coesiva), opção essa, aliás, que se constituiu numa decorrência natural de um dos nossos objetivos fundamentais: *analisar o desempenho textual de nossos sujeitos*. Também a natureza desse *corpus* decorreu naturalmente da dimensão da linguagem que objetivamos enfocar (a dimensão ideativa), cujos aspectos lógico-semântico-cognitivos podem ser analisados a partir dos fatores de *coerência* (local e global), de *informatividade* e de *intertextualidade*, configurados nos discursos escritos realizados pelos sujeitos. Além desses fatores de textualidade, nos propusemos ainda a examinar, sempre que o material o permitisse, as estratégias cognitivas de montagem da *superestrutura* e do *plano conceitual* do texto.

Como não poderia deixar de ser, a análise de dados tratada neste capítulo foi conduzida no sentido da estrita operacionalização do escopo básico e dos parâmetros acima referenciados. Para efeito de uma melhor disposição deste trabalho, pretendemos agrupar as seis tarefas descritas no capítulo anterior nos quatro tópicos abaixo, cada um deles submetido a tratamento específico de categorização, descrição e análise:

- a) diagnose do histórico como produtor de textos;

- b) recuperação da coerência, através do rearranjo coesivo do texto;
- c) tratamento da informatividade do texto;
- d) modelação de textos via intertextualidade.

1. Diagnose do histórico como produtor de textos

Essa atividade cobriu basicamente três finalidades específicas, sendo que as duas primeiras dizem respeito exclusivamente a este trabalho, enquanto que a última somente exerceu uma influência acessória sobre o mesmo:

- a) coletar *informações* sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da produção textual ao longo do Ensino Fundamental e Médio (nessa perspectiva, a atividade “funcionou” como uma “entrevista” escrita, razão pela qual a atividade foi, inclusive, norteada por um roteiro semi-estruturado: o processo em si – “como foi adquirida a expressão escrita”; o resultado – “as qualidades e defeitos atuais”; a reelaboração do processo – “o que se poderia fazer”);
- b) medir a *proficiência* dos sujeitos como produtores de um texto, cuja tipologia convencional de estruturação foi uma mescla de narrativa autobiográfica com dissertação expositiva;
- c) servir de *diagnose* para embasar o programa das disciplinas (Técnicas de Redação; Leitura e Produção de Textos) que nos serviram de suporte para a obtenção desse *corpus* lingüístico.

A referida atividade foi desenvolvida em datas diferentes, consoante o horário de aulas das disciplinas: turma da Matemática (câmpus de Nova Andradina), dia 26/09/02; turma do câmpus de Ivinhema (Ciências Biológicas), em 15/10/01. Os setenta alunos (36 da

Matemática e 34 de Ciências Biológicas) presentes a essa atividade foram solicitados a escreverem livremente sobre o tema, sem condição prévia de número máximo ou mínimo de linhas e sem especificação de tempo, podendo, portanto, ultrapassar os cem minutos de que dispúnhamos para as nossas aulas (de fato, apenas dois alunos ultrapassaram esse tempo). Tais cuidados, juntamente com a divulgação prévia da atividade (antecedência de uma semana), cumpriram o objetivo de minimizar, pelo menos em parte, o *stress* psicológico que as condições de produção textual exercem sobre os alunos, considerado por alguns pesquisadores como extremamente prejudicial à prática da expressão escrita na escola (COSTA VAL, 1994). Na suposição de que a não identificação explícita deixasse os sujeitos mais à vontade para expressarem os seus depoimentos, instruímos os mesmos a identificarem o trabalho apenas pelo número correspondente à linha de assinatura numa lista à parte (embora alguns tenham feito questão de assinar o próprio trabalho).

Dadas as características funcionais do texto produzido nesta atividade (veículo de informação sobre o histórico escolar da expressão escrita e instrumento de avaliação da proficiência textual dos sujeitos), vimo-nos na contingência de diferenciar o processo de análise de ambas as finalidades acima. Assim, num primeiro exame do material coletado, focalizamos a nossa atenção em como esses setenta sujeitos aprenderam a produzir textos ao longo de sua escolaridade, quais seriam suas principais dificuldades atualmente e, na opinião dos mesmos, o que se deveria fazer para sanar tais dificuldades. Quanto à proficiência textual, analisamos a suficiência (ou não) do enunciado produzido sob o enfoque da coerência (local e global) e da informatividade, além de analisarmos o plano conceitual do texto. Visto que, no *corpus* analisado, o uso de clichês constituiu um sintoma inquestionável de “vacuidade” ideativa¹, bem como da ausência de análise crítica na expressão textual, com evidente prejuízo

¹ Ressalve-se, aqui, a evidência de que, nem sempre, o uso de clichês constitui sintoma de “vacuidade” textual, havendo determinadas tipologias de texto que, inclusive, utilizam intencionalmente o clichê como forma de melhor interagir com o ouvinte/leitor, como é o caso do discurso publicitário.

do teor de informatividade da produção, decidimo-nos por focar também a incidência desses clichês no texto produzido.

1.1. O processo escolar de aquisição da expressão escrita

Através do depoimento escrito de como os setenta sujeitos presentes à atividade aprenderam a produzir textos ao longo de sua escolaridade fundamental e média pode-se traçar o perfil do ensino de produção textual nas escolas públicas desta região do Mato Grosso do Sul (Vale do Ivinhema) nas duas últimas décadas. O painel que se depreende dessa análise, em verdade, não destoa quase nada daquele que, informalmente, já se intui a partir da prática docente nessa área: o ensino da produção de textos não se baseia nem nos princípios científicos erigidos a partir do advento da Teoria da Enunciação e das Teorias do Texto/Discurso, nem em técnicas sistemáticas de operacionalização prática da atividade. Assim, apesar de todo avanço teórico nessa área, fruto principalmente da pesquisa acadêmica, bem como da nova orientação político-pedagógica exarada nos PCN, a prática pedagógica cotidiana continua à deriva, sem remo e sem rumo.

O primeiro item analisado tratou do “histórico escolar como produtor de textos” propriamente dito. Em que pese o fato de que 13 de nossos sujeitos não emitiram qualquer informação a respeito desse item, em nossa análise detectamos que uma considerável parte dos sujeitos acredita que o ensino da produção de textos não mereceu maiores esforços por parte da escola ou de seus professores:

Não poderei dizer jamais que aprendi uma técnica correta [...] (Doc. 2AI).

Quando estudei a vários anos, não se tinha esta preocupação, para com a produção de texto [...] a produção de texto [era] aplicada de forma grotesca, da forma que faziam de conta que ensinavam, e nós fingíamos que aprendíamos (Doc. 5AI)

[...] no segundo grau notei que os meus trabalhos e técnicas de como expressar as idéias sob papel e lápis eram na realidade muito “fracas”. Apesar disso, os meus

três anos no segundo grau foram poucas as vezes que produzimos textos. [...] nunca tive atividades escolares que me habilitassem para tal (Doc. 8AI).

É provável que minhas dificuldades estejam relacionadas ao fato de que eu não tenho o costume de produzir textos, pois até hoje escrevi no máximo meia dúzia de cartas (Doc. 20AI).

Uma das grandes falhas que existe até hoje nas escolas públicas de ensino médio é a falta de uma disciplina que oriente, incentive o aluno para a técnica redacional, para a escrita [...] se desde a época em que fazia o segundo grau, tivesse tido uma melhor preparação, talvez me expressasse com mais facilidade (Doc. 24AI).

[...] comecei a aprender algumas noções de redação desde o primário, de uma forma básica [...] tendo [...] até chegar ao último ano do ensino fundamental somente práticas de redação com orientação precária de teoria [...] no ensino médio só tive gramática pura e nada sobre redação [...] (Doc. 25AI).

[...] os professores que tive não deram muita atenção à produção de textos, foram poucas as vezes que produzi textos na escola (Doc. 30 AI).

Nunca tive professores que exigissem grandes temas p/ fazer redação (Doc. 4AN(a)).

Na 5ª e 6ª série não fiz muita redação pois a professora se interessava mais em passar matéria (Doc. 4AN(b)).

As minhas professoras sempre achavam graça das minhas redações, diziam que eu tinha muita imaginação, mas nunca diziam se a redação tinha sido boa ou ruim sempre deixavam a desejar. [...] na realidade os meus professores não me ensinaram a fazer redação [...] (Doc. 6AN).

Na minha época, não havia muita dedicação e ensinamento por parte dos professores. [...] Os professores exigiam pouco, preocupavam-se mais com verbos, gramáticas, etc... (Doc. 7AN).

[...] Até aquele momento [8ª série] [...] não tivera eu um professor que introduzira princípios, tais como: o que era redação?, como fazer?, seus padrões, etc, enfim, que mostrasse o real sentido dessa palavra “redação”. [...] Já estava eu no 2º grau, e ainda não possuía nenhuma técnica para fazê-la [...] (Doc. 9AN).

[...] quase não tive muito produção textual [nas séries seguintes do 1º grau] [...] (Doc. 10AN).

No meu ensino fundamental, não tive aula específica para aprender a produzir com qualidade [...] (Doc. 15AN).

[...] em minha época de ginásio quase não se fazia produções [...] (Doc. 22AN).

Parece que os meus professores de redação não se empenhavam muito no exercício dessa arte, o de escrever (Doc. 23AN).

[...] até hoje não encontrei professores preocupados em ensinar os seus alunos a importância de uma produção de textos, e sim preencher sua meta de trabalho [...] (Doc. 28AN).

A redação em minha vida escolar sempre foi precária [...] (Doc. 31AN).

(...) nas minhas séries iniciais quase não tive este tipo de atividades [...] só comecei a produzir textos praticamente na 5ª série [...] (Doc. 41AN).

[...] fui prejudicada porque tive uma imagem muito vaga do que vinha a ser uma produção de textos (Doc. 45AN).

Alguns dos depoimentos acima, bem como outros apresentados a seguir, dão-nos a certeza de que o ensino de produção de texto como tal, isto é, com objetivos funcionais e interativos, sob o real enfoque da textualidade, não costuma ocorrer desde o início do Ensino Fundamental, conforme recomendam as diretrizes pedagógicas em vigor. Para vários sujeitos, o ensino da produção de textos somente mereceu prioridade nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, sendo que, para muitos deles, isso somente ocorreu no Ensino Médio, sob a premência do exame vestibular:

Tudo começou quando engressei na 5ª série [...] (Doc. 3AI).

Comecei a ter noções sobre redação quando cursava o ensino médio (Doc. 6AI).

A primeira vez que produzi um texto, eu estava cursando a quinta série do primeiro grau [...] (Doc. 7AI).

Foi durante o ginásio por volta da 5ª ou 6ª série [...] que um professor [...] falou sobre a Redação (Doc. 29AI).

No 2º grau os alunos juntamente com os professores compraram um livro sobre Téc. de redação, um livro muito interessante e bem fácil de aprender e por em prática as regras da redação [...] (Doc 4AN(a)).

No 3º colegial que eu posso dizer que aprendi bem mais a fazer redação, pois antes eu não conseguia separar o começo do fim e colocava em total desordem (Doc. 4AN(b)).

[...] foi onde no 2º grau surgiu uma substituta que ficaria por aproximadamente 5 meses a dar aula para mim, onde no 1º dia dela apresentou um plano que trabalharia o máximo possível nesse tempo, exclusivamente com redação (Doc. 9AN).

Passando para a segunda etapa de ensino, que se chama ou chamou-se de 1º grau, é que realmente começou de “verdade” a minha estória como escritor, ou redator; [...] (Doc. 10 NA).

[Para o vestibular] [...] comecei a pesquisar redação logicamente para poder entende-la, através de vários livros, tipo redação passo a passo [...] mais as respostas, ora não haveria respostas (Doc. 21AN).

Quando iniciei o novo curso “Magistério”, foi quando novamente começava as produções e me perdia, pois não sabia mais (Doc. 22AN).

No colegial o problema parecia ter solução, solução que nada [...] a professora dizia faz conforme voeis acham fale e escreva conforme pensa (Doc. 29AN).

A redação em minha vida escolar sempre foi precária, comecei a ver, no final do 2º grau, mas mesmo assim me apaixonei [...] a redação em si é fantástica [...] (Doc. 31AN).

Vim conhecer o que realmente era redação quando entrei no colegial, minha professora era exigente nesse ponto porque ela sempre frisava que nos como alunos tínhamos de aprender a fazer ou escrever uma redação [...] (Doc. 33AN).

Quando comecei a fazer redação, eu estava na 8ª série [...] faltava alguma coisa na redação, e eu não sabia o que era, porque eu não aprendi a fazer redação. [...] Quando eu fazia o técnico em contabilidade, a professora explicou como fazer uma redação [...] (Doc. 35AN).

[...] minhas primeiras séries cursei em escola rural [...] as salas dessas escolas eram multi-seriadas, tinha apenas um professor para atender muitos alunos. [...] Sendo assim, esse professor encontrava dificuldades pra atender todos esses alunos em apenas um período [...] adquiri a pouca prática que tenho quando já estava no ginásio [...] no ano que cursei a 7ª série que uma professora pediu que fizesse uma produção de texto e o resultado que obtive foi negativo, foi aí que aprendi que (somente) conseguiria executar está prática somente através de muita leitura (Doc. 45 AN).

A minha história começou no Terceiro Colegial [...] A mulher [professora] era muito exigente e não perdoava uma só falha, porém, para agradá-la, fui me dedicando ao máximo, daí comecei a me interessar e a gostar da coisa (Doc. 48AN).

Mesmo quando iniciadas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, as estratégias pedagógicas adotadas ou as técnicas ensinadas para a produção textual parecem não ter sido as mais eficazes ou as mais criativas:

Os meus professores me passaram alguns macetes [...] (Doc. 15AI).

[...] no primário [...] sempre que retornávamos das férias éramos intimados a relatar tudo que acontecera durante esse período num texto [...] descritivo [...] (Doc. 21AI).

Logo no final da 2ª serie começamos a formar pequenas frases e versos. Logo depois a contar como foi o final de semana feriados e férias (doc. 23AI).

[...] na 3ª ou 4ª serie minha professora passava um texto no quadro negro e mandava que nós alunos escrevesse aquele texto com outras palavras. [...] no ensino médio a professora de portugues passou alguma regras básicas para a produção textos, no 2º grau os professores de portugues que eu tive tambem incistiam com a redação [...] (Doc. 27AI).

Mal conseguimos somar e subtrair unidades e dezenas e a professora já nos entrega uma folha com desenhos engraçados para escrevermos uma pequena história. (Doc. 3AN).

Adquiri a minha prática de redação no primário, como não sabia escrever direito; o tema que era sempre escolhido – A minha escola. Escolhia este tema pelo fato de ser simples de descrever como minha escola era. Nunca tive professores que exigissem grandes temas p/ fazer redação. [...] na maioria das vezes que os professores mandavam fazer redação, o tema era livre e nunca tinha uma boa orientação ((Doc. 4AN(a)).

Comecei a fazer redação na 4ª série, os temas eram bem simples e de fácil entender [...] eu abusava de palavras repetidas e os erros eram constantes (Doc. 4AN(b)).

A minha primeira real professora [...] era daquelas que apenas colocava um tema na lousa, para que assim os alunos o desenvolvesse (Doc. 9AN).

[...] da 1ª a 4ª série só descrevia as coisas, foi por isso que até hoje tenho dificuldade de redigir (Doc. 15AN).

[...] quando fiz cursinho [...] ela a professora não deixava que nós nos expressássemos e com isso eu me desinteresei pela matéria (Doc. 17AN).

[...] foram muitas as produções, mas não era exigido nada, onde se tornava [...] fácil demais (Doc. 22AN).

[...] o primeiro trabalho que as professoras dão depois das férias é: contar sobre elas, as festas de fim de ano, páscoa, se comeu muito chocolate, viagem no sítio do vovô (Doc. 28AN).

[...] a minha história como produtora de textos, começou na primeira série, onde nos livros já vinham com o nome e os desenhos para começar a escrever sobre ela tínhamos que dar o fim [...] (Doc. 29AN).

Quando começava a escrever, eu preocupava muito com ortografia e acentuação, pois meus professores não davam moleza pra ninguém [...] (Doc. 41AN).

O normal dos professores era chegar na sala de aula e anunciar que vamos ter que fazer uma redação, às vezes dava o título, outras não [...] assim desaparece todas as idéias do que podíamos escrever. Ficamos nervosos e não sai nada (Doc. 44AN).

Há casos, inclusive, de desinteresse, medo ou mesmo de verdadeira aversão à atividade de produção textual, casos esses originados, algumas vezes, da inabilidade, postura ou modo de atuação do professor:

Fiquei praticamente a aula inteira, escrevendo e apagando, foi muito deprimente [...]. A professora corrigiu e disse que estava bom o assunto, só que eu usava letras maiúsculas [...]. E é claro que tive que reescrever novamente [...] (Doc. 7AI).

Sei que redação, produção de texto enfim sempre foi e ainda é o que mais assusta as pessoas. É inacreditável que hoje eu tenha um pouco de medo dela, não sei o que levou a essa reação, talvez o afastamento da exercitação [...] (Doc. 4AI).

[...] hoje não tenho uma habilidade em escrever por falta de atividades escolares e principalmente pelo desinteresse da minha parte [...] (Doc. 8AI).

Não gostava muito de produzir textos, [...] usava muito minha imaginação e acabava me envergonhando disso [...] tinha também medo de escrever errado e a professora me corrigir na frente dos outros alunos ou ainda pior que ela me pedisse para ler o texto para que todos ouvissem [...] (Doc. 10AI).

Produção de texto para mim sempre foi bixo de sete cabeças [...] (Doc. 20AI).

[...] desde o primário nunca gostei muito e confesso que nunca tive muito interesse e pouco aprendi [...] sempre encontrei muita dificuldade, nunca consegui fazer uma boa redação que me empolgasse que me deixasse animado [...] (Doc. 27AI).

Acreditava piamente que realmente eu escrevia bem, mas quando ingressei em um cursinho pré-vestibular e comecei a participar dos laboratórios de redação, foi como se meu “mundo” desabasse, pois na primeira redação que fiz o examinador escreveu críticas horríveis para minha redação. Desde então, sinto-me insegura ao escrever, parece que não consigo ordenar pensamentos coerentemente e me martirizo a cada ocasião em que tenho que fazer redação. [...] virou trauma mesmo (Doc. 34AI).

Na quinta série [...] os professores começavam a exigir de mais ater tudo escrito sem nenhum erro ortográfico [...] e a redação foi ficando cada vez pior, pior e pior, foi fazendo com que eu odiasse redação [...] (Doc. 29AN).

[...] por ser muito tímida nunca consegui criar nada [...] As minhas produções sempre foram ruins [...] me lembro que na 5ª série escrevi sobre o amor, criei uma estória super linda [...] todos da sala gostaram muito [...] mas mesmo assim, não perdi o medo e as outras continuaram sendo tão ruins quanto as primeiras (...) ainda prefiro ser uma escritora anônima por medo de não agradar (Doc. 36AN).

A estratégia da reescritura de textos, recomendada por alguns pesquisadores da área como altamente positiva no ensino da produção textual, tais como Franchi (1995), Geraldi (1996) e, por isso mesmo, endossada pelos PCN (1997), foi mencionada por apenas dois de nossos sujeitos:

Fiquei praticamente a aula inteira, escrevendo e apagando, foi muito deprimente [...]. A professora corrigiu e disse que estava bom o assunto, só que eu usava letras maiúsculas [...] E é claro que tive que reescrever novamente [...] (Doc. 7AI).

[...] tive várias amigas que me auxiliaram, em especial uma que [...] lia minhas redações e me fazia reescreve-las, o que me fez progredir (Doc. 11AI).

Como se verifica, o primeiro depoimento revela uma experiência negativa da reescritura de textos e o segundo uma experiência positiva. O que nos surpreende é, precisamente, o fato de a experiência negativa ter ocorrido sob a supervisão da professora e a positiva com a ajuda de uma colega, quando o inverso é que seria o esperável, ou seja, que a atuação da professora fosse aquela que propiciasse maiores progressos ao sujeito.

Por outro lado, há muitos casos em que o processo ensino-aprendizagem deu certo: houve ganhos na competência textual do aluno, os sujeitos aprenderam de fato a escrever, passaram a gostar dessa atividade, ou pelo menos têm boas recordações das aulas de produção textual, tudo isso em função do ensino, das estratégias e do incentivo usados por

seus professores, o que evidencia, uma vez mais, o importante papel mediador dos professores nessa como em qualquer outra área da aprendizagem:

[...] na terceira série comecei a freqüentar a Escola Sidney Carlos Costa onde o incentivo era maior, a minha professora explicava técnicas de produção de textos (Doc. 2AI).

Duas vezes na semana tínhamos aula de redação. A professora avaliava muito bem cada avaliação e cobrava melhoras do aluno pedindo uma nova. [...]. No final do ano estava escrevendo muito bem, erros de grafia quase não existia, o dicionário estava conosco no dia-a-dia. Foi assim até a 8ª série. [...] lendo o que eu escrevi a anos atrás, nem se quer me lembro de como foi boa as aulas de redação. (Doc. 3AI).

Ninguém tem fórmulas mágicas que ensinam a produzir um texto. Só se produz um texto quando se tem informações, vontade de produzi-lo e um bom incentivo do professor (Doc. 9AI).

Quando cursava o ensino fundamental tive uma ótima professora de Português, ela me ajudou a entender que, para escrever um texto não era preciso gostar de escrever, ou ter o dom da escrita, segundo ela era necessário esforço, atenção e saber o máximo possível sobre o que vai escrever [...] (Doc. 11AI).

Na escola fazia redações e cada vez mais fui-me aperfeiçoando. Aprendi como se desenvolve uma redação, inclusive na oitava série, a minha redação foi escolhida dentre todas da Escola Ministro Marcos Freire [...] (Doc. 13AI).

Tive um professor muito bom que me ajudou a entender os segredos de uma redação [...] (Doc. 16AI).

Já na pré-escola as professoras, sempre pediam para que nós alunos escrevêssemos sobre a nossa família, férias, feriados, etc. [...]. Ao iniciar os estudos de 2º grau, comecei a entender o porque de sempre ter de produzir textos, nesta fase os professores explicavam melhor as finalidades de o aluno saber sobre a matéria (Doc. 18AI).

[...] sempre com apoio de professores que valorizavam muito os textos que escrevia, com uma orientação de sempre aprimorar a leitura para facilitar a escrita e a articulação das palavras [...] até chegar ao colegial daí em diante passando a trabalhar com temas mais complexos, que abrangeriam épocas passadas, seres inanimados ou abstratos, que não se condizem com a realidade [...]. Cursando dois segundos graus [...] três [anos] em um segundo grau comum e três anos de curso técnico profissionalizante [...] me deu uma base muito boa de como articular as palavras [...] (Doc. 21AI).

Disse-nos [o professor] [...] que o ser humano possui a capacidade de raciocinar, e que a criação não tem limites nem barreiras, quando se realmente se deseja criar textos; Esta aula foi muito significativa para mim. [...] veio o 2º grau, as dicas, os incentivos o gosto pela leitura e finalmente a necessidade de se fazer relatórios descrevendo situações visíveis. Enfim, foi em meio a vontade e a necessidade que comecei a rascunhar minhas primeiras linhas (Doc. 29AI).

Aos seis anos de idade [...] a professora foi ensinando a criar pequenas histórias e com o passar dos anos fui aprendendo a produzir textos. [...] com o amadurecimento aprendi a me expressar melhor e escrever com mais qualidade (Doc. 32AI).

Tive uma boa formação, escrevi muitas redações, principalmente porque já cursei uma faculdade em que a escrita era primordial [...] (Doc. 35AI).

[...] a partir da 5ª série que eu realmente comecei a sentir prazer em ler e escrever talvez pelo fato de que somente a partir daí é que me foram apresentadas as formas corretas de se expressar (Doc. 1AN).

[...] quando eu estudava 5ª série, tinha uma professora maravilhosa que nos forçava a escrever e gostar de fazer redação e ler livros; eram desenvolvidos vários temas, ela exigia que nos alunos fizéssem várias redações no decorrer do ano (Doc. 4AN(a)).

[...] quando comecei a cursar a 7ª série conheci uma professora que o jeito como ela falava, formava frases compridas com apenas uma palavra, eu passei a ter vontade de ler, fazer resumo de livros e escrever histórias (Doc. 8AN).

A minha história se iniciou quando eu estava na quarta série, a professora pediu que fizéssemos uma redação contando a história de nossa família, recorro bem dessa redação, pois para fazê-la, tive que pesquisar meus antepassados, e por fim fiquei sabendo de várias coisas da qual não imaginava, soube também de toda trajetória de minha vida (Doc. 13AN).

Foi em meados de 1.987, quando pela primeira vez, comecei a ter contato com as primeiras palavras [...]. O tempo se passava e a cada dia uma amizade maior se formava com a escrita, foi assim o ano de 87 (Doc. 22AN).

Tudo começa no primário, quando a professora relata a história do alfabeto [...] Aula muito importante para mim, pois foi quando percebi que se deve ouvir para depois escrever. Lembro-me também de estar no 2º ano do primário. [...] A professora nos deu um desenho [...]. Cada aluno procura dentro de si uma história para aquela situação. [...] Momento importante para mim, pois a partir daí cresce um desejo forte para produção de textos (Doc. 23AN).

Tive na 3ª série uma professora que nos fazia escrever cartas para os colegas de outra sala, era muito bom escrever e receber essas cartas no final da aula [...]. Veio então a 5ª série, a nossa aula de língua Portuguesa era uma delícia, fomos estimulados a fazer fantoches com sucata, elaborar um drama com os bonecos e apresentar para toda a escola, e depois uma pequena peça de teatro no palco da escola. Acho que foi esses fatos que me ajudaram a não ter medo de redação [...] (Doc. 25AN).

Um certo dia cheguei à escola e a minha professora pediu para que todos os alunos escrevessem algo sobre si próprios ou, sobre algum tema que quisessem escolher. E foi assim por repetidas vezes, tanto que peguei gosto pela redação [...]. No começo eu escrevia pouco, não tinha muitas idéias [...]. Hoje tenho mais facilidade para criar um texto [...]. Eu atribuo esta facilidade aos longos anos de estudo, pois quando iniciei minha vida escolar, redação era peça importante nas aulas. Estudei redação até o 2º grau [...] (Doc. 37AN).

[...] tive uma professora que colocava uma música, que tivesse uma história interessante, para nós ouvirmos e pedia para que nós escrevêssemos à respeito. Eu particularmente adorava [...] era um incentivo e tanto (doc. 44AN).

Certos sujeitos confessaram uma considerável aptidão natural para escrever e alguns até conseguiram ser autodidatas nesse aspecto:

Desde os meus primeiros anos escolares, percebi o quanto gostava de fazer redações, como gostava de formar idéias e expô-las aos colegas de classe [...] quando liamos as histórias [...] no momento em que ia lendo, ia criando vida as minhas imaginações, e foi nesses momentos que percebi o quanto gostava desta atividade, a mesma foi crescendo cada vez mais, me acompanhando em todos anos escolares. Eu me lembro dos romances que adorava escrever, era de uma criatividade incrível e elogiada pelos meus mestres [...] (Doc. 4AI).

Gosto muito de escrever, escrevo muito [...] (Doc. 9AI).

Acredito que minha história como produtor tenha começado ainda criança, quando ao ser separada de minha avó, sentia saudade e lhe escrevia pequenos bilhetes que nunca foram entregues ou sequer lidos. [...] gosto muito de escrever, embora não tenha e não saiba as técnicas necessárias; apenas deixava que meus sentimentos aflorassem e os passava para o papel, principalmente na adolescência quando estudava em colégio interno e me sentia bastante só (Doc. 14AI).

[...] passei a pesquisar em livros, as técnicas de redação, passei então a ter o hábito de leitura, surgiu em mim o interesse por jornal na tv, sentindo uma necessidade de estar informado sobre o que acontece no mundo (Doc. 25AI).

Posso dizer que algumas pessoas já gostam de escrever antes de serem alfabetizadas; tive essa experiência desde muito cedo, por volta dos 4 anos de idade. [...] foi desde a primeira série que me habituei a ler revistas em quadrinhos [...]. E foi através de historinhas em quadrinhos que me senti estimulada a produzir meus próprios textos (Doc. 28AI).

Sempre gostei de escrever. [...] Quando me sinto envolvida pelo tema escrevo textos enorme (Doc. 30AI).

Gosto muito de escrever, as vezes sinto ter grandes idéias até para, quem sabe, um livro ou um pequeno conto [...] (Doc. 35AI).

No ensino médio, comecei a gostar de escrever, mas não como tarefa escolar, mas sim como hobby, lembro nas noites em que eu ficava acordada, escrevendo poesias ou descrevia uma história que eu gostaria de viver [...] (Doc. 13AN).

A produção de texto [...] eu a desenvolvi no primeiro grau, logicamente com muitos defeitos, fui me aperfeiçoando no segundo grau, mas ainda cometia erros gravíssimos [...] então comecei a ler muito, estudar sobre técnica de redação, e atualmente melhorei bastante [...] (Doc. 20 AN).

Eu como qualquer criança sempre gostei de escrever, adorava contar minhas estórias [...]. Eu gosto muito de escrever, tenho idéias maravilhosas quando escrevo cartas ou mensagens em cartas, se pudesse escrevia até livros se fosse possível [...]. Ainda não escrevi um livro sobre minha vida ou outros, pois acho que devo me aprimorar mais [...] quando eu tinha meus 13 anos, eu escrevia tudo que acontecia ao meu redor e com as pessoas que estavam comigo diariamente [...] (Doc. 28AN).

De qualquer forma, dentre as técnicas assimiladas de produzir enunciados, a mais enfatizada nos depoimentos foi a questão da estrutura do texto, colocada de forma muito simplificada como *começo*, *meio* e *fim* ou, em outras palavras, *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*:

Nas primeiras produções aprendemos o básico. Um texto teria que apresentar começo, meio e fim. [...] Mas teria que haver o desenvolvimento do texto. Definir entre narração, dissertação e outros enfim (Doc. 23AI).

No ensino fundamental aprendi a fazer redação da seguinte maneira:

- A redação deveria ter três parágrafos, sendo o primeiro com cinco linhas, o segundo um pouco maior pois era o desenvolvimento e o terceiro com cinco linhas também. Sendo assim teríamos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

No ensino médio, aprendi da seguinte maneira:

- A partir do tema faríamos a pergunta por que ao tema e teríamos uma resposta que chamávamos frase um, da mesma forma também perguntávamos por que para a frase um e teríamos a frase dois e novamente fazendo a pergunta por que para frase dois teríamos a frase três. Estas frases formavam a introdução e o desenvolvimento era exatamente o comentário de cada frase. Assim teríamos a introdução de mais ou menos cinco linhas, três parágrafos para o desenvolvimento e a conclusão de também cinco linhas (Doc. 26AI).

Eu aprendi que uma redação tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão, deve ter de 25 a 30 linhas, mas não havia um professor que detalhasse mais, explicasse mais (Doc. 7AN).

Sempre ouvi minha primeira professora dizer, redação tem começo, meio e fim. Com o passar do tempo era introdução, desenvolvimento e conclusão (Doc. 8AN).

No início da minha história escolar, aprendi que a redação, teria o começo, meio e o fim [...]. Quando comecei a cursar o segundo grau Já outros professores ensinavam de formas diferentes nas quais eram introdução, desenvolvimento e conclusão (Doc. 21AN).

[...] tem que Haver um começo, meio e Fim (Doc. 33AN).

Após a análise do histórico propriamente dito, passamos a tabular as dificuldades colocadas pelos sujeitos, como sendo aquelas que atualmente os impedem de produzir textos satisfatoriamente. Para efeito desse tabelamento, agrupamos tais dificuldades nas três categorias pertinentes a este estudo (aspectos lógicos, semânticos e cognitivos). Como, além dessas, houvéssimos nos deparado com algumas dificuldades que, embora não diretamente ligadas ao teor deste trabalho, ou mesmo ao estudo da linguagem como tal, haviam sido mencionadas pelos sujeitos como interferindo em seu desempenho textual, estabelecemos mais três novas categorias (gênero/tipologia textual, aspectos gramaticais e aspectos psicológicos) para compor o quadro geral da análise, que ficou assim estruturado:

- a) dificuldades ligadas aos aspectos lógicos da produção textual;
- b) dificuldades ligadas ao aspecto semântico;
- c) dificuldades ligadas aos aspectos cognitivos;

- d) dificuldades ligadas ao gênero/tipologia textual;
- e) dificuldades gramaticais/formais;
- f) dificuldades psicológicas.

Na Tabela 1 abaixo, apresentamos um resumo qualitativo e quantitativo das dificuldades arroladas pelos sujeitos (note-se, pela comparação do total de depoimentos obtidos em ambos os cursos com a quantidade de sujeitos que participaram da atividade, que a quase totalidade dos sujeitos que opinaram citou mais de uma dificuldade).

Tabela 1 – Dificuldades de produção textual relatadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

CATEGORIA DA DIFICULDADE	SUJEITOS DE NOVA ANDRADINA	SUJEITOS DE IVINHEMA	TOTAL	%
1. ASPECTOS LÓGICOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL				
– Dificuldade de expressar as idéias por escrito	7	6	13	16,88
– Dificuldade de iniciar o texto	3	2	5	6,49
– Repetição	3	2	5	6,49
– Dificuldade de formular ou organizar e esquematizar o conteúdo	2	4	6	7,79
– Confusão do texto	1		1	1,30
– Excesso de detalhamento	3		3	3,90
– Fuga ao tema	2		2	2,60
– "Enrolação" do assunto	1		1	1,30
– Dificuldade de conexão de subtópicos	1		1	1,30
– Dificuldade de finalizar	1		1	1,30
SUBTOTAL	24	14	38	49,35
2. ASPECTOS SEMÂNTICOS				
- Falta de conhecimento das palavras e expressões, vocabulário insuficiente	3	5	8	10,39
- Frases incompletas, sem sentido		1	1	1,30
- Dificuldade de colocação das palavras ("a palavra errada ou no lugar errado")		1	1	1,30
SUBTOTAL	3	7	10	12,99

Tabela 1 – Dificuldades de produção textual relatadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

(continuação)

CATEGORIA DA DIFICULDADE	SUJEITOS DE NOVA ANDRADINA	SUJEITOS DE IVINHEMA	TOTAL	%
3. ASPECTOS COGNITIVOS				
- Falta de informação	1	1	2	2,60
- Não gostar de ler	2	2	4	5,19
- Esquecimento de fatos ou idéias importantes	1		1	1,30
- Falta de criatividade	1		1	1,30
- Falta de idéias	1		1	1,30
SUBTOTAL	6	3	9	11,69
4. ASPECTOS LIGADOS AO GÊNERO/TIPOLOGIA TEXTUAL				
- Dificuldade de trabalhar com tipologias textuais pré-definidas		1	1	1,30
- Dificuldade de trabalhar com foco narrativo		1	1	1,30
- Dificuldade de trabalhar com textos narrativos e descritivos		1	1	1,30
SUBTOTAL		3	3	3,90
5. ASPECTOS GRAMATICAIS / FORMAIS				
- Falta de domínio gramatical	2		2	2,60
- Dificuldade de pontuação	1	2	3	3,90
- Erros de ortografia	2	1	3	3,90
- Dificuldade de concordância		1	1	1,30
- Dificuldade de letra (caligrafia)	1		1	1,30
- Esquecimento dos parágrafos	1		1	1,30
SUBTOTAL	7	4	11	14,29
6. ASPECTOS PSICOLÓGICOS				
- Bloqueio de idéias		1	1	1,30
- Não escrever com emoção, usando tão somente o lado crítico	1		1	1,30
- Não se decidir quando há temas opcionais	1		1	1,30
- Radicalização do ponto de vista		1	1	1,30
- Só escrever com calma e a sós	1		1	1,30
- Só escrever de bem consigo mesmo	1		1	1,30

Tabela 1 – Dificuldades de produção textual relatadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

(conclusão)

CATEGORIA DA DIFICULDADE	SUJEITOS DE NOVA ANDRADINA	SUJEITOS DE IVINHEMA	TOTAL	%
SUBTOTAL	4	2	6	7,79
TOTAL	44	33	77	100,00
NÃO OPINARAM	15	16	31	44,29

Como se verifica, na opinião dos próprios sujeitos, as suas maiores dificuldades (49,35% das colocações feitas) dizem respeito às habilidades lógicas de estruturar o texto e desenvolvê-lo com coerência², fluência³ e objetividade⁴. Dentro dessa categoria de dificuldades, a *expressão do pensamento em palavras* é certamente o maior problema dos sujeitos ora analisados (16,88%). Com efeito, a maioria deles se queixa dessa dificuldade de “passar para o papel”, desdobrando a linguagem interior amorfa na linguagem desenvolvida e organizada que a escrita requer.

Em seguida, aparecem os aspectos lingüísticos, tais como caligrafia, ortografia, paragrafação, com 14,29% das dificuldades apontadas. Embora não seja esse o enfoque específico de nosso trabalho, os dados obtidos nos levam à constatação de que o problema gramatical persiste, ainda que os professores dediquem a ele o melhor de seus esforços, e pode, de fato, comprometer o desempenho escrito dos indivíduos.

Os aspectos semânticos e os cognitivos, embora aparentemente de menor monta (12,99% e 11,69%, respectivamente), na verdade acabam por influir diretamente na

² A lógica do texto que se apropria da lógica do objeto (JANTSCH, 1996).

³ “Fluidez ideacional (capacidade de produzir grande quantidade de idéias apropriadas com rapidez e soltura)” (TORRES, 1994, p. 86).

⁴ Economia lingüística, densidade informativa (um máximo de informatividade com um mínimo de signos verbais).

lógica da produção textual, visto que envolvem a questão interpretativa e a questão informativa, sem as quais o raciocínio não costuma operar adequadamente.

Por último, os aspectos ditos psicológicos dizem respeito às condições psíquicas internas e aos fatores ambientais externos que atuam sobre aquelas, interferindo, às vezes, decisivamente nessa como em qualquer outra área do desempenho humano, tais como o famoso “bloqueio” de idéias de que tanto se queixam os nossos produtores de textos. Convém, ainda, considerar-se que uma boa porcentagem dos sujeitos que participaram dessa produção (44,29%) se omitiu em opinar a respeito de suas dificuldades.

Para sanar tais dificuldades, pedimos aos sujeitos que apresentassem suas propostas de solução. Para essa questão, montamos três categorias, a saber:

- a) sugestões ligadas ao sistema escolar como um todo (políticas educacionais);
- b) sugestões ligadas ao ensino como tal (atuação docente);
- c) sugestões ligadas à pessoa do próprio aprendiz (atuação discente).

Também o mesmo percentual de sujeitos (44,29%) deixou de apresentar suas sugestões. A tabela 2 abaixo resume, qualitativamente e quantitativamente, os dados obtidos.

Tabela 2 – Propostas de como melhorar a produção textual apresentadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

ÂMBITO DA PROPOSTA	SUJEITOS DE NOVA ANDRADINA	SUJEITOS DE IVINHE-MA	TOTAL	%
1. ASPECTO LIGADO AO SISTEMA COMO UM TODO – Aulas específicas da disciplina, em número suficiente, desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental	5	2	7	11,86
SUBTOTAL	5	2	7	11,86

Tabela 2 – Propostas de como melhorar a produção textual apresentadas em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

(conclusão)

ÂMBITO DA PROPOSTA	SUJEITOS DE NOVA ANDRADINA	SUJEITOS DE IVINHEMA	TOTAL	%
2. ASPECTOS LIGADOS AO ENSINO				
– Profissionais competentes para o ensino da produção textual	2	1	3	5,08
– Estímulo à leitura	7		7	11,86
– Prática da produção textual	5	1	6	10,17
– Conhecimento de técnicas	2		2	3,39
– Aprender a dar mais clareza ao assunto	1		1	1,69
– Aprender a desenvolver os temas	1		1	1,69
– Aprender a opinar, a se colocar dentro do texto e a terminá-lo com sentido	1		1	1,69
– Escrever sobre assuntos reais, histórias verídicas	1		1	1,69
– Explicações facilitadas	1		1	1,69
– Treinamento da memória de palavras e fatos importantes	1		1	1,69
– Esclarecer a diferença entre as tipologias de texto		1	1	1,69
– Fazer um curso para sanar falhas		1	1	1,69
SUBTOTAL	23	4	27	45,76
3. ASPECTOS LIGADOS AO APRENDIZ				
– Ler e informar-se mais e melhor	2	10	12	20,34
– Perder o medo de escrever	3	1	4	6,78
– Ter interesse, vontade	2	2	4	6,78
– Procurar formas mais fáceis de expressão	2		2	3,39
– Organizar o estilo e corrigir falhas		1	1	1,69
– Ser ponderado, dar-se o direito de errar		1	1	1,69
– Usar da psicologia para descobrir por que as idéias foram bloqueadas		1	1	1,69
SUBTOTAL	9	16	25	42,37
TOTAL DE SUGESTÕES	37	22	59	100,00
NÃO OPINARAM	13	18	31	44,29

Dentre as categorias mencionadas, as propostas pertinentes à pessoa do aprendiz e à atuação docente foram as mais enfatizadas, com um empate técnico de 42,37% e 45,76%, respectivamente. As sugestões quanto ao sistema alcançaram 11,86%. Individualmente, a proposta envolvendo a necessidade de ler e se informar foi a mais enfocada: 20,34 %. A seguir aparecem, tecnicamente empatadas, a sugestão de aulas específicas de produção de texto, se possível a partir da Educação Infantil e, obrigatoriamente, a partir do Ensino Fundamental (11,86%), estímulo à leitura por parte do professor (também 11,86%) e prática da produção textual (10,17%). Duas sugestões ligadas ao aspecto emocional do indivíduo foram também altamente valorizadas, ambas com 6,78%: a vontade e o interesse em escrever e a perda do medo em relação a essa atividade.

No decorrer das análises efetuadas, verificamos que algumas posições foram enfaticamente assumidas pela maioria dos sujeitos: a primeira delas diz respeito à importância que esses sujeitos dão à *leitura* como condição *sine qua non* para uma boa produção de textos. Inclusive, no *ranking* das sugestões para a melhoria da produção textual, esse quesito alcançou 32,20%. De um modo geral, essa prática da leitura está interligada à necessidade de informações que a produção de um texto demanda, mas também se vincula ao desejo da aquisição de um bom vocabulário. Várias vezes, entretanto, deparamo-nos com o conceito inadequado de que a leitura, por si só, habilitará o sujeito a redigir bem, idéia essa, aliás, bastante arraigada na cabeça de alunos e professores:

Na verdade, nunca tive facilidade na elaboração de texto, mas hoje acredito fielmente que é lendo que se adquire conhecimentos (Doc. 2AI).

Um bom começo é ler mais e sempre ficar atenta as atualidades [...] (Doc. 4AI).

Fica bem mais fácil produzir um texto para quem lê bastante e se mantém sempre informado sobre o assunto [...] (Doc. 10AI).

A dificuldade em escrever deve ser corrigida com um pouco mais de leitura, na minha opinião (Doc. 12AI).

[...] realmente tenho dificuldades em formular pensamentos, ficando assim muito difícil, principalmente iniciar um texto. Talvez seja por eu não ter o hábito de ler.

[...] tenho que adquirir maior conhecimento e para que haja esse conhecimento textual tenho que ler muito (Doc. 15AI).

Eu não me considero uma boa produtora de textos [...] pelo fato de eu ler pouco [...] Para uma boa redação [...] realmente é necessário, a leitura, precisamos ter conhecimento sobre o que vamos escrever [...] (Doc. 26AI).

O que tenho que fazer para melhorar é treinar, ler muito e daquilo que li, tentar passar para o papel [...] (Doc. 27AI).

Preciso ler muito para aperfeiçoar meu vocabulário [...] (Doc. 32AI).

[...] para combater o meu defeito, tenho lido muito ampliando o meu vocabulário e o meu saber (Doc. 33AI).

Na escola nunca tive problemas com redação, e também atribuo isso a grande quantidade de leitura que tive em toda minha vida [...] para se adquirir o gosto pela escrita, tem que se ter o gosto pela leitura, pois ambas estão interligadas (Doc. 35AI).

[...] na minha opinião, o que se poderia fazer para que os alunos em geral adquirissem o hábito de escrever, é tão-somente estimulá-los à prática “da leitura” [...] (Doc. 1AN).

[...] meus defeitos são [...] não gostar de ler para desenvolver mais meu raciocínio (Doc. 4AN(b)).

Se deve acrescentar mais estímulos aos jovens para que eles tenham vontade de ler, pois a leitura é o melhor caminho (Doc. 8AN).

[...] mais leituras, uma vez que quase não tenho hábito de ler [...] (Doc. 10AN).

[...] o incentivo dos professores [...] para que os alunos leia mais para se atualizar e sentir mais vontade de opinar [...] (Doc. 15AN).

[...] ler, ler muito, nos manter informados [...] (Doc. 25AN).

O incentivo a produzir textos e a leitura é a melhor coisa para o intelecto de todo ser humano (Doc. 28AN).

[...] devo me interessar pela prática da leitura (Doc. 45AN).

Outra questão bastante enfatizada pelos sujeitos, aliás, já mencionada acima como interligada à leitura, é o papel da *informação* na produção de textos. Quanto a isso, basta atentarmos para os inúmeros depoimentos já apresentados, além de outros, como os seguintes:

[...] tenho um pouco de dificuldade para produzir um texto, talvez me falta um pouco de informação. [...] se manter informados, buscando seu próprio melhoramento, não apenas para ocasiões específicas, como para uma produção, um debate, mas a informação para a vida (Doc. 9AI).

[...] poderíamos nos aperfeiçoar-se treinando e nos informando cada vez mais [...] (Doc. 19AI).

[...] ai está talvez minha maior falha não procurar ler, pesquisar até encontrar as respostas que preciso [...] (Doc. 21AI).

[...] a criação de um texto é muito mais fácil quando dominamos o assunto, ou quando estamos muito bem informados sobre ele. Daí a importância que vejo nos meios de comunicações, da leitura, das interpretações que fazemos dos textos lidos e dos estilos (Doc. 29AI).

[...] é só a informação que pode deixar uma pessoa segura para enfrentar o “monstro” da Redação (Doc. 25AN).

Por sua vez, a dificuldade da expressão escrita tão propalada por nossos sujeitos, traduzindo-se na “falta de idéias” ou na insuficiência de informações e, muitas vezes, na completa fuga do tema, foi uma das características marcantes dos textos produzidos, como se verifica quando da avaliação da proficiência lógico-semântico-cognitiva de nossos sujeitos, que abordaremos a seguir.

1.2. A proficiência lógico-semântico-cognitiva

A segunda vertente a que nos propusemos na análise do primeiro texto produzido pelos nossos sujeitos diz respeito a uma avaliação quanto ao desempenho dos mesmos nos aspectos de *coerência local*, *coerência global* e *informatividade*, emitindo, para cada um dos itens acima, o conceito de *satisfatório (S)* ou *insatisfatório (I)*. Por oportuno, levantamos, também, o número de *frases-clichês* utilizadas nos textos apresentados. As Tabelas 3 e 4 abaixo mostram, para cada um dos sujeitos, em cada turma, o resultado obtido a partir dessa análise.

Tabela 3 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema

Nº DOC.	COERÊNCIA		INFORMA-TIVIDADE	CLICHÊS
	LOCAL	GLOBAL		
2AI	S	I	I	
3AI	S	I	I	

Tabela 3 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

(conclusão)

Nº DOC	COERÊNCIA		INFORMA-TIVIDADE	CLICHÊS
	LOCAL	GLOBAL		
4AI	S	S	S	
5AI	S	I	I	
6AI	S	I	I	
7AI	I	I	I	
8AI	S	I	I	
9AI	I	I	I	
10AI	I	I	I	
11AI	S	I	I	
12AI	I	I	I	
13AI	I	I	I	
14AI	S	I	I	
15AI	S	S	I	
16AI	I	I	I	
17AI	I	I	I	
18AI	S	I	I	
19AI	I	I	I	
20AI	I	I	I	
21AI	S	S	I	
22AI	S	I	I	
23AI	S	I	I	
24AI	S	S	I	
25AI	S	I	I	
26AI	S	I	I	
27AI	S	I	S	
28AI	S	S	I	X
29AI	S	S	S	
30AI	S	S	I	
31AI	I	I	I	
32AI	S	S	I	
33AI	S	I	I	
34AI	S	I	I	
35AI	S	S	I	
SUBTOT. "S"	24	9	3	
SUBTOT. "I"	10	25	31	
TOTAL	34	34	34	1

Tabela 4 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina

Nº DOC	COERÊNCIA		INFORMA-TIVIDADE	CLICHÊS
	LOCAL	GLOBAL		
1AN	S	I	I	X X
3AN	I	I	I	X
4AN (a)	S	S	S	X
4AN (b)	S	S	I	X
6AN	S	I	I	
7AN	S	I	I	X
8AN	I	I	I	
9AN	S	S	I	
10AN	S	I	I	X
13AN	S	S	I	
14AN	I	I	I	
15AN	S	I	I	
17AN	I	I	I	
19AN	I	I	I	
20AN	S	I	I	
21AN	S	I	I	
22AN	S	S	I	
23AN	S	I	I	
25AN	S	S	I	
26AN	I	I	I	
28AN	S	S	S	
29AN	S	I	I	
31AN	S	I	I	
32AN	S	I	I	X
33AN	I	I	I	
35AN	S	I	I	
36AN	S	S	I	
37AN	S	S	I	
38AN	I	I	I	
39AN	I	I	I	
40AN	I	I	I	
41AN	S	S	I	
44AN	S	S	S	
45AN	S	I	I	
47AN	S	I	S	
48AN	S	I	I	

Tabela 4 - Proficiência textual em A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS: Aspectos lógico-semântico-cognitivos – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina

(conclusão)

SUBTOT. "S"	26	11	4	
SUBTOT. "I"	10	25	32	
TOTAL	36	36	36	8

Como se verifica, a *coerência local* foi o aspecto com o maior índice de satisfatoriedade: cinquenta dos setenta sujeitos (74,43%); a *informatividade* obteve o pior resultado: sete dos setenta sujeitos (10%); quanto à *coerência global*, o índice também foi baixo: vinte dos setenta sujeitos (28,57%). Apenas cinco sujeitos (7,14%) obtiveram o conceito *satisfatório* em todos os três fatores (dois de Ivinhema e três de Nova Andradina). Por sua vez, vinte sujeitos (28,57%) foram avaliados com o conceito *insatisfatório* em todos os itens (dez de Ivinhema e dez de Nova Andradina).

A atribuição desses conceitos demandou a análise do *plano conceitual* de cada um dos textos, cujo perfil geral pode ser definido como segue:

- a) a quase totalidade dos sujeitos não desenvolveu suficientemente a temática proposta. Muitos abordaram de modo sucinto ou generalizado os itens propostos, outros deixaram de abordar os dois últimos itens do roteiro (dificuldades e propostas de solução), havendo quem não abordou, inclusive, o item essencial, o histórico como produtor de textos (Doc. 9AI e 33AI) e quem tratou da leitura e não da produção de textos (Doc. 19AI). Assim, na maioria dos casos, o texto ficou incompleto, vago e superficial;
- b) houve casos de completa fuga ao tema, como os Doc. 7AI, 20AI, 31AI, 3AN e 26AN, que, praticamente, não desenvolveram o tema proposto; nos Doc. 14AN, 19AN, 38AN, 39AN e 40AN, os sujeitos não trataram propriamente da sua história como produtor de textos, mas apenas se

referiram aos fatos de sua escolarização em geral, às suas reminiscências ou expectativas escolares; no Doc. 17AN, o sujeito se fixou apenas na rigidez de seus professores;

- c) alguns textos apresentaram uma considerável desordem na estruturação de idéias (Doc. 8AN, 21AN, 22AN e 29AN);
- d) outros se perderam na falta de fluência, na repetição de idéias ou palavras (Doc. 23AI, 33AN e 36AN);
- e) em alguns casos, notam-se incoerências relevantes, contradições ou conceitos inadequados (Doc. 27AI, 1AN, 3AN, 6AN, 8AN, 10AN e 47AN).

Alguns dos que trataram o tema de modo vago e impreciso acabaram por lançar mão de *clichês* para preencherem o número de linhas que julgaram “adequadas” ao seu enunciado. O fenômeno foi muito mais evidente na turma de Matemática de Nova Andradina, com a presença de oito desses segmentos representativos da vacuidade textual, contra apenas um no grupo de Ciências Biológicas de Ivinhema:

Para mim crescemos como pessoa a medida em que conseguimos transmitir sentimentos através da escrita; não é uma tarefa fácil, mas é fascinante (Doc. 28AI).

[...] minha trajetória neste universo tão belo, amplo e necessário na vida de todos nós, que convivendo em sociedade, precisamos praticar diotumamente: a comunicação em todos os seus aspectos (Doc.1AN).

[...] tive a certeza que o maior bem que os meus pais poderiam me dar era justamente aquilo que eles não tiveram a oportunidade de ter: frequentar uma escola (Doc. 1AN).

Devemos incentivar muito a leitura e produção de textos, porque ler faz com que novos horizontes de conhecimentos se abram e escrever aguça o senso crítico e a consciência social que cada cidadão deve ter (Doc. 3AN).

É muito importante está matéria, deixa o aluno livre p/ escrever e discutir vários assuntos (Doc. 4AN(a)).

[...] eu acredito que deva-se insentivar a ler mais e se atualizar e praticar sempre que possível, pois é através de uma redação que podemos mostrar o tanto de nossa comunicação (Doc. 4AN(b)).

[...] vejo que o ensino no país está cada dia mais fraco nas escolas públicas e que os alunos também estão desinteressados (Doc. 7AN).

[...] nos quatro anos deste ensino, foram três professores que tive, então se percebe a desorganização, que faz parte dos muitos problemas que as escolas públicas vem enfrentando [...] (Doc. 10AN).

Acho que qualquer pessoa que tenha interesse, vontade ou tempo para adquirir conhecimentos em produzir textos, terá sucesso em seu objetivo, pois técnicas obtemos com prática, treinamento e determinação (Doc. 32AN).

2. Recuperação da coerência global através do rearranjo coesivo da coerência local

Nesta atividade (realizada em 17/10/01 e 29/10/01, respectivamente para a turma de Matemática de Nova Andradina e para a turma de Ciências Biológicas de Ivinhema), o objetivo básico foi analisar a habilidade dos sujeitos em remontarem a coerência global de um texto que lhes fora apresentado de forma totalmente desestruturada. Na realidade, tratava-se de resolver um “quebra-cabeça” textual, o que conferiu à atividade um cunho de desafio muito ao gosto dos alunos, razão pela qual a mesma se revelou bastante motivadora em termos do empenho dos sujeitos na sua resolução. Ainda, para efeito de estímulo, os alunos foram instruídos a trabalharem em duplas, numa efetiva interatividade.

O primeiro cuidado na aplicação dessa tarefa consistiu na garantia de que o texto era inédito para os sujeitos. Realmente, como se trata de um poema pouco conhecido, obtivemos a confirmação pessoal de cada sujeito de que o mesmo lhe era desconhecido, o que nos assegurou, nesse aspecto, a validade dos resultados obtidos. Também, como a avaliação da tarefa estivesse diretamente ligada apenas ao processo de participação na mesma, independente, pois, de obtenção de nota com o respectivo resultado final, pudemos contar com a estrita cooperação dos sujeitos, no sentido de não haver tentativa de comunicação entre as duplas.

O tempo para a realização da tarefa foi estipulado em cem minutos (duas aulas), realização essa precedida de uma orientação didático-pedagógica de como atuar com

sucesso. Primeiramente, esclarecemos aos participantes que se tratava de uma pequena narrativa, com uma *story line* bem definida, que deveria ser buscada como orientação geral de trabalho. Em seguida, informamos aos sujeitos que, apesar da desestruturação global, a estrutura formal do poema havia sido mantida: a primeira, terceira e quinta estrofes, com quatro versos; a segunda e a quarta estrofe, com seis versos, sendo que a métrica original também fora mantida. Tanto as “pistas” conceituais, como os indícios formais da poética (no caso, as rimas) e, principalmente, os recursos coesivos da língua (referenciação, concordância, regência, colocação etc.) deveriam ser atentamente observados nesse entrelaçamento geral que a tarefa exigia. Inclusive, o alerta de que cada estrofe terminava em pontuação de final de frase e até a “dica” lingüística de como encontrar o “fio da meada” (o uso do artigo indefinido para uma primeira apresentação do personagem - o anãozinho verde) funcionaram como uma ajuda estratégica para a realização da tarefa.

Durante a realização da mesma, pudemos constatar que, na turma de Matemática de Nova Andradina, dois trabalhos foram executados individualmente e um por uma equipe de três elementos; da mesma forma, na turma de Ciências Biológicas de Ivinhema, houve um trabalho individual e uma equipe de três sujeitos. No caso de trabalhos em trios, essa alteração na sistemática recomendada ocorreu pelo fato de, no momento da formação de duplas, haver um número ímpar de participantes. Quanto aos trabalhos individuais, esses ocorreram por atraso dos participantes em relação ao horário de início da tarefa. De qualquer forma, dada a pequena incidência de casos (três alunos, dentre 73), essa discrepância de estratégia parece não ter alterado os respectivos resultados.

O critério de correção, para efeito desta análise, consistiu em os sujeitos encaixarem cada verso na exata posição em que o mesmo se encontra no poema original. Assim, o percentual de acertos foi definido em função de quantos versos (dos 24 produzidos pelo autor) foram encaixados, pelos sujeitos, na exata posição que os mesmos ocupam no

texto original. Também, a cada estrofe recuperada exatamente como aparece no poema original, foi atribuído um OK.

Apresentamos, a seguir, as Tabelas 5 e 6, contendo o resultado obtido em cada documento isoladamente, distribuído por turma.

Tabela 5 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

Nº DOC.	ACER- TOS (%)	ESTROFES REESTRUTURADAS CORRETAMENTE					OBS.
		ESTRO- FE UM	ESTRO- FE DOIS	ESTRO- FE TRÊS	ESTRO- FE QUA- TRO	ESTRO- FE CINCO	
1BI	37,5	OK					
2BI	50,0	OK		OK			
3BI	29,2	OK					
4BI	33,3						
5BI	50,0	OK		OK		OK	
6BI	37,5	OK		OK			
7BI	4,2						
8BI	50,0	OK		OK		OK	
9BI	33,3	OK				OK	
10BI	29,2	OK					
11BI	0,0						
12BI	0,0						
13BI	33,3						Trio
14BI	50,0	OK		OK		OK	
15BI	25,0	OK					Trab.indi- vidual
16BI	37,5	OK					

Tabela 5 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

(conclusão)

Nº DOC.	ACERTOS (%)	ESTROFES REESTRUTURADAS CORRETAMENTE					OBS.
		ESTRO-FE UM	ESTRO-FE DOIS	ESTRO-FE TRÊS	ESTRO-FE QUATRO	ESTRO-FE CINCO	
17BI	83,3	OK		OK	OK	OK	
MÉDIA	34,3						
TOTAL		12	0	6	1	5	

Tabela 6 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina

Nº DOC.	ACERTOS (%)	ESTROFES REESTRUTURADAS CORRETAMENTE					OBS.
		ESTRO-FE UM	ESTRO-FE DOIS	ESTRO-FE TRÊS	ESTRO-FE QUATRO	ESTRO-FE CINCO	
1BN	16,7						
2BN	20,8						Trab.individual
3BN	75,0	OK		OK		OK	
4BN	33,3	OK					
5BN	50,0	OK		OK		OK	
6BN	33,3	OK				OK	
7BN	12,5						
8BN	25,0						
9BN	50,0	OK		OK			Trio
10BN	33,3	OK				OK	
11BN	50,0	OK					

Tabela 6 - Recuperação da coerência global via coerência local no poema O ANÃOZINHO VERDE – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática - Nova Andradina

(conclusão)

Nº DOC.	ACERTOS (%)	ESTROFES REESTRUTURADAS CORRETAMENTE					OBS.
		ESTROFE UM	ESTROFE DOIS	ESTROFE TRÊS	ESTROFE QUATRO	ESTROFE CINCO	
12BN	0,0						Trab.individual
13BN	12,5						
14BN	45,8	OK		OK			
15BN	37,5			OK			
16BN	50,0	OK		OK		OK	
17BN	58,3	OK		OK			
18BN	75,0	OK		OK		OK	
19BN	25,0						
20BN	45,8			OK			
MÉDIA	37,5						
TOTAL		11	0	9	0	6	

A análise das tabelas acima aponta-nos as seguintes conclusões:

- a) apesar das orientações propiciadas, a maioria dos sujeitos não obteve sucesso na atividade desenvolvida; apenas 12 (32,43%) dos 37 trabalhos alcançaram um resultado igual ou superior a 50% de acertos, sendo que 25 deles (67,57%) ficaram abaixo desse percentual. Inclusive, três trabalhos apresentaram rendimento zero. O maior percentual obtido por trabalho ocorreu na turma de Ivinhema: 83,3%;
- b) com relação ao rearranjo de cada estrofe, a primeira foi a campeã: em 23 dos 37 trabalhos (62,16%), a mesma foi recuperada corretamente; a segunda estrofe parece ter sido a mais problemática: nenhuma equipe

conseguiu reelaborá-la adequadamente. A terceira estrofe conseguiu o segundo maior índice de acerto: 15 trabalhos (40,54%); a quarta estrofe obteve apenas um acerto (2,70%) e a quinta foi resolvida em 11 trabalhos (29,73%).

A análise efetuada sugere-nos uma série de observações sobre o desempenho dos sujeitos nessa atividade de recuperação da coerência global através da reestruturação da coerência local: apesar de entusiasmados, nenhum aluno conseguiu encadear perfeitamente⁵ os segmentos representados pelos versos que compõem o poema em questão⁶. O relativo sucesso obtido na primeira estrofe deveu-se, principalmente, à ajuda inicial do professor. A primeira, a terceira e a quinta estrofes constituem um certo tipo de “refrão”, além de representarem um marco temporal que divide os três cenários onde se desenrola a narrativa, o que facilitou a identificação das mesmas.

Por oportuno, apresentamos abaixo o original do poema proposto para a atividade em pauta:

O ANÃOZINHO VERDE

(Theoderick de Almeida)

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Montado num besouro de asas de laca
Arabescadas de ouro
O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas*

⁵ Perfeitamente, aqui, significa “do mesmo modo que a composição original atribuída ao autor”.

⁶ Entretanto, não é caso de estabelecemos conclusões apressadas sobre tal inabilidade, pois o fato de os sujeitos não terem conseguido encadear o poema em questão não significa, necessariamente, que os mesmos não venham a fazê-lo com outros poemas ou outros tipos de textos.

*Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Do encapelado oceano espumarento,
Rodopiando como um pião...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

Entretanto, visto que a flexibilidade da linguagem permite inúmeros rearranjos de um mesmo enunciado, 11 trabalhos (3 em Ivinhema e 8 em Nova Andradina), dentre os 37 elaborados, correspondendo a 29,73%, lograram apresentar um texto coerente, mesmo desviando-se da disposição original (se bem que, a nosso ver, na maioria dos casos, a questão das rimas e do ritmo poético e mesmo da lógica das ações ficou prejudicada)⁷. A título de exemplo, transcrevemos abaixo os casos citados, colocando em destaque os segmentos, a nosso ver, inaceitáveis, segundo os cânones da língua formal:

⁷ Tal constatação reforça a nossa convicção de que, pelos menos em termos de linguagem, “não há plágio total”, visto que qualquer paráfrase, ainda que minimamente diversa do texto-base, nunca irá repetir o mesmo enunciado original.

DOC. 2BI

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas
Montado num besouro de asas de laca
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Rodopiando como um pião...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Arabescadas de ouro
Brincam com búzios de ouro nas areias
Mas viu que o sol descera das montanhas
Descendo ao mar morreu na água sombria
E boiava no mar...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
**Do encapelado oceano espumarento,
Tão distante da luz, tão distante do sol!***

DOC. 14BI

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas*

*Montado num besouro de asas de laca
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Rodopiando como um pião...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Mas viu que o sol descera das montanhas
Ao chegar junto à praia onde as sereias
Do encapelado oceano espumarento,
Brincam com búzios de ouro nas areias
Arabescadas de ouro
E boiava no mar...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 17BI

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Montado num besouro de asas de laca
Subiu ao cimo das montanhas
O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Mas viu que o sol descera das montanhas
Arabescadas de ouro
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Do encapelado oceano espumarento,
Rodopiando como um pião...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 3BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas
Montado num besouro de asas de laca
Arabescadas de ouro
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Do encapelado oceano espumarento,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Rodopiando como um pião...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 5BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Subiu ao cimo das montanhas
Montado num besouro de asas de laca
Arabescadas de ouro
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

Do encapelado oceano espumarento,

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Rodopiando como um pião...
Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 9BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Mas viu que o sol descera das montanhas
Montado num besouro de asas de laca
Rodopiando como um pião...*

**Do encapelado oceano espumarento,
Ele viu, pobre cego da ilusão,**

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Arabescadas de ouro
Brincam com búzios de ouro nas areias
O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Descendo ao mar morreu na água sombria
E boiava no mar...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
**Subiu ao cimo das montanhas
Tão distante da luz, tão distante do sol!***

DOC. 11BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Montado num besouro de asas de laca
Arabescadas de ouro
Subiu ao cimo das montanhas
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Rodopiando como um pião...
Desceu dos montes ao findar do dia*

*Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Ao chegar junto à praia onde as sereias*

*Brincam com búzios de ouro nas areias
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Do encapelado oceano espumarento,*

DOC. 16BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas
Montado num besouro de asas de laca
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

Arabescadas de ouro

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ele viu, pobre cego da ilusão,
Rodopiando como um pião...
Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Que o sol descia pelo mar a dentro
Do encapelado oceano espumarento,*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 17BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Montado num besouro de asas de laca
Subiu ao cimo das montanhas
Rodopiando como um pião...
Tão distante da luz, tão distante do sol!
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Arabescadas de ouro
Brincam com búzios de ouro nas areias
Do encapelado oceano espumarento,
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Descendo ao mar morreu na água sombria*

DOC. 18BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*Subiu ao cimo das montanhas
O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Montado num besouro de asas de laca*

*Arabescadas de ouro
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Ele viu, pobre cego da ilusão,
Do encapelado oceano espumarento,
Que o sol descia pelo mar a dentro
Rodopiando como um pião...*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Descendo ao mar morreu na água sombria
Tão distante da luz, tão distante do sol!*

DOC. 20BN

O ANÃOZINHO VERDE

*Um anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Subiu pelas montanhas, certo dia,
Montado num besouro de asas de laca
Arabescadas de ouro
Para ir buscar lá em cima o diamante do sol.*

*O visionário anão, filho dos gênios do ar,
Subiu ao cimo das montanhas
Mas viu que o sol descera das montanhas
E boiava no mar...*

*O anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol
Desceu dos montes ao findar do dia
Para ir buscar lá em baixo o diamante do sol.*

*Ao chegar junto à praia onde as sereias
Brincam com búzios de ouro nas areias
Rodopiando como um pião...*

*Ele viu, pobre cego da ilusão,
Que o sol descia pelo mar a dentro*

*E o anãozinho verde que vivia
Na concha furta-cor de um caracol,
Tão distante da luz, tão distante do sol!
Descendo ao mar morreu na água sombria
Do encapelado oceano espumarento,*

De qualquer forma, nessa atividade, houve uma grande dificuldade por parte de nossos sujeitos em lidar com os elementos coesivos da língua na busca de uma compreensão global do texto. Essa dificuldade, se não nos autoriza a generalizações quanto ao desempenho textual-coesivo dos sujeitos, também pode nos servir de alerta para a ainda pouca intimidade dos mesmos com os gêneros do narrar (e talvez com a própria enunciação escrita), intimidade essa que somente se obtém através da leitura e da produção textual e que faculta aos iniciados uma razoável habilidade de lidar eficazmente com as sutilezas da linguagem.

3. Tratamento da informatividade

O fator informatividade foi aquele que mais comprometeu o desempenho de nossos sujeitos na produção do primeiro texto analisado neste trabalho. De fato, a insuficiência de dados criou um visível desequilíbrio no que diz respeito ao plano conceitual dos textos produzidos, tornando-os demasiadamente sucintos, lacunosos, vagos e imprecisos, prejudicando a sua funcionalidade em face de alguns dos objetivos a que também se propunham, tais como a função diagnóstica e a informação sobre a aprendizagem escolar progressiva, frustrando as expectativas de seu destinatário direto, no caso o professor da disciplina, no que diz respeito à *apropriação do histórico escolar dos sujeitos como produtor de textos, à obtenção de dados substanciais para a diagnose das dificuldades e ao aproveitamento de sugestões para sanar tais dificuldades.*

Objetivando, pois, um tratamento mais acurado da informatividade textual, apresentamos aos sujeitos a terceira atividade relativa a este trabalho, atividade essa desenvolvida em quatro etapas distintas:

- a) leitura e interpretação de um texto com baixo teor de informatividade;
- b) produção livre, sem qualquer orientação prévia, de um relatório para preencher as lacunas do texto interpretado;
- c) avaliação e *feedback* quanto ao conteúdo do primeiro texto produzido, seguidos de instruções e debates quanto à técnica pertinente a um relatório técnico-científico;
- d) reescrita, se necessário, do relatório acima para enquadrá-lo nos moldes estruturais e conceituais de um relatório técnico-científico padronizado.

3.1 Leitura e interpretação de texto com informações textuais imprecisas

Essa tarefa tinha por objetivo verificar como os nossos sujeitos iriam reagir diante de informações textuais imprecisas: se com base na observação lógica ou na inferência espontânea habitual. Dessa forma, cada aluno foi instruído a preencher as onze questões interpretativas do texto A HISTÓRIA DA MÁQUINA REGISTRADORA, escolhendo, para cada item, apenas uma dentre as três alternativas apresentadas: VERDADEIRO, FALSO e DESCONHECIDO. Embora ambas as turmas (Matemática e Ciências Biológicas) houvessem realizado igualmente a tarefa, apenas os exercícios relativos à turma de Ciências Biológicas (Ivinhema) puderam ser recolhidos antes do fornecimento do gabarito. Eis, assim, a razão por que somente a tarefa desse grupo parcial de 34 sujeitos foi submetida à análise quantitativa retratada na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7 - Suficiência de informatividade – Interpretação do texto A HISTÓRIA DA MÁQUINA REGISTRADORA: Fatos *versus* inferência – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema

DECLARAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA	TOTAL DE VERDADEIRO	TOTAL DE FALSO	TOTAL DE DESCONHECIDO	GABARITO DO AUTOR	% DE ACERTOS
1. Um homem apareceu assim que o proprietário acendeu as luzes de sua loja de calçados.	30	1	3	?	8,82
2. O ladrão foi um homem.	16	2	15	?	44,12
3. O homem não pediu dinheiro.	0	33	1	F	97,06
4. O homem que abriu a máquina registradora era o proprietário.	31	2	1	?	2,94
5. O proprietário da loja de calçados retirou o conteúdo da máquina registradora e fugiu.	3	23	8	?	23,53
6. Alguém abriu uma máquina registradora.	28	2	4	V	82,35
7. Depois que o homem que pediu o dinheiro apanhou o conteúdo da máquina registradora, fugiu.	19	6	8	?	23,53

Tabela 7 - Suficiência de informatividade – Interpretação do texto A HISTÓRIA DA MÁQUINA REGISTRADORA: Fatos *versus* inferência –
 Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema

(conclusão)

DECLARAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA	TOTAL DE VERDADEIRO	TOTAL DE FALSO	TOTAL DE DESCONHECIDO	GABARITO DO AUTOR	% DE ACERTOS
8. Embora houvesse dinheiro na máquina registradora, a história não diz a quantidade.	27	1	6	?	17,65
9. O ladrão pediu dinheiro ao proprietário.	16	5	12	?	35,29
10. A história registra uma série de acontecimentos que envolvem três pessoas: o proprietário, um homem que pediu dinheiro e um membro da polícia.	28	4	2	?	5,88
11. Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu dinheiro – uma máquina registradora foi aberta – seu dinheiro foi retirado e um homem fugiu da loja...	28	4	2	?	5,88
MÉDIA DE ACERTOS DO GRUPO					31,55

Comparando-se o gabarito fornecido pelo autor do exercício com o somatório dos resultados obtidos pelos sujeitos, verifica-se que, salvo os itens nº 3 e 6, todos os demais (9 itens) ficaram com percentual médio de acertos abaixo de 50%. Inclusive o percentual médio de acertos do grupo alcançou apenas 31,55%. Diante desses fatos, resta-nos a “inferência matemática” de que o nosso grupo de sujeitos não costuma interpretar textos com base na análise lógica dos fatos, mas sim com base em inferências habituais. É óbvio que, individualmente, também os resultados não foram nada animadores: dos 34 participantes da atividade, apenas 3 (três) obtiveram resultados acima de 50%: os sujeitos 15CI (55%), 16CI (91%) e 20CI (82%).

3.2 Produção de texto para recuperação da informatividade - Primeira escritura (produção livre de relatório)

A atividade anterior suscitou uma série de debates sobre a questão da informação nos textos, servindo como motivação para a abordagem da elaboração da informação nos textos em geral e nos técnico-científicos em particular (especialmente no relatório técnico-científico, um dos formatos textuais que mais interessavam aos nossos sujeitos). A partir, pois, da constatação de que o texto A HISTÓRIA DA MÁQUINA REGISTRADORA, da maneira como foi expresso, apresentava um enunciado que se prestava a inferências que poderiam ocasionar, pela insuficiência de dados, *sentidos não previstos ou não desejados pelo produtor*, induzindo, inclusive, a interpretações errôneas por parte de seus alocutários, propusemos aos sujeitos a produção de um novo texto para recuperar os índices adequados de informatividade em relação ao mesmo. Dessa forma, cada sujeito, individualmente, deveria se situar como um investigador e, a partir da informação textual existente, simular uma investigação apropriada a esclarecer os fatos. Basicamente, a tarefa

consistiu na elaboração de um relatório explicitando essa investigação e as respectivas conclusões.

O objetivo básico dessa atividade foi o de operacionalizar a habilidade anteriormente discutida com os sujeitos, ou seja, a de desenvolver um texto que cobrisse todas as etapas necessárias a uma completa informação sobre a “ação” proposta, incluindo o grau de experiência técnica em formatar relatórios, *a título experimental, independentemente de qualquer novo ensino*, razão pela qual optamos por não fornecer qualquer orientação prévia a respeito, deixando os sujeitos totalmente livres para produzir seus textos à sua maneira.

Visto que o objetivo fundamental dessa tarefa situava-se no aspecto da *informatividade*, o enfoque analítico da atividade também incidiu unicamente sobre esse aspecto, especialmente sobre a *suficiência* de dados do relatório produzido, face aos requisitos mínimos de conteúdo exigidos pela sua modalidade técnico-científica:

- a) informações que visam a situar o produtor no contexto (antecedentes e entorno da questão suscitada);
- b) informações que visem a explicitar as intenções desse produtor;
- c) informações que relatem as estratégias utilizadas na condução de suas ações;
- d) informações que especifiquem a análise e a interpretação dos dados obtidos através das ações desenvolvidas;
- e) informações que sintetizem as conclusões pertinentes.

Como se verifica, as informações acima mencionadas traduzem exatamente as três etapas básicas de um relatório: *introdução, desenvolvimento e conclusão*. A partir dessas etapas, elegemos as seguintes categorias de análise, visando a identificar a presença de cada uma delas no texto produzido:

- a) introdução – histórico da situação;

- b) introdução – objetivos;
- c) desenvolvimento – metodologia da coleta de dados;
- d) desenvolvimento – análise e interpretação/discussão dos dados obtidos;
- e) conclusão.

Esse primeiro texto foi produzido em 30/11/01, relativamente à turma de Nova Andradina e em 17/12/01, relativamente à turma de Ivinhema. Nessa primeira produção livre, verificamos que as categorias acima citadas porventura presentes não se achavam logicamente ordenadas e nem, por vezes, nitidamente delimitadas; na maioria dos casos, apareciam diluídas ao longo do texto e, não raro, de modo desordenado. Essa situação, entretanto, não nos preocupou nesse estágio da tarefa: não havia, realmente, a expectativa de que os nossos sujeitos soubessem efetivamente produzir um relatório formalmente estruturado segundo os padrões convencionais. De fato, os mesmos produziram, se tanto, um mero *relato informal*. (Aliás, constatamos que vários sujeitos, nessa primeira produção, nem elaboraram propriamente um relato, mas uma espécie de análise interpretativa do texto-base lido).

3.3 *Feedback avaliativo do primeiro relato e apresentação da técnica do relatório técnico-científico*

Os relatos individualmente produzidos foram avaliados segundo o seu conteúdo, objetivando detectar a presença ou não dos itens básicos de um relatório técnico-científico, segundo as categorias acima definidas. Assim, orientamos os alunos a localizarem, no seu texto, cada uma das partes essenciais a um relato investigativo, ou seja, a contextualização do fato investigado, (normalmente expressa na introdução), o modo como o fato foi investigado (metodologia), os resultados obtidos e suas implicações (análise dos resultados), bem como a conclusão a que chegaram. Trabalhando cada parte na ordem acima

citada, levantamos, para cada texto produzido, a partir da colocação inicial do seu autor, a existência ou não do subtópico em foco, lemos e debatemos esse subtópico, em termos de adequação ou não de cada enunciado, e solicitamos ao grupo sugestões de como melhorar a enunciação, fornecendo, ainda, a nossa própria sugestão. Paralelamente ao *feedback* acima, fornecemos aos sujeitos a técnica pertinente aos relatórios técnico-científicos, através de instruções apostiladas, aulas explicativas, estudo de modelo de relatório e debate das questões alusivas.

Relativamente ao formato do relatório técnico-científico ensinado aos sujeitos, embora o tivéssemos estruturado de modo completo - *pré-texto* (folha de rosto, resumo e sumário ou índice), *corpo do texto* (introdução, metodologia de coleta de dados, análise e discussão dos resultados, e conclusão) e pós-texto (anexos e referências bibliográficas) – a ênfase analítica, neste trabalho, recaiu apenas sobre a presença ou não das informações relativas ao *corpo* do relatório.

3.4 *Reescrita do relato segundo os padrões convencionais do relatório técnico-científico*

Após o *feedback* e as atividades de ensino acima mencionados, propusemos aos nossos sujeitos a reescritura do relato originalmente produzido, com o objetivo de transformá-lo num relatório técnico-científico padronizado. A fim de garantir aos sujeitos condições mais adequadas de produção, optamos pela sua realização extra-classe, estipulando o prazo de entrega, para o grupo de Nova Andradina (cujo primeiro texto fora elaborado em 30/11/01), até 18/12/01 (final do primeiro semestre letivo) e, para a turma de Ivinhema, cujo primeiro relato fora produzido em 17/12/01 (última aula do primeiro semestre), até 25/02/02. Também, para efeito de uma maior troca de experiências, adotou-se a reescritura “interativa”, realizada em duplas.

Objetivando a comparação entre o texto livre (primeira escritura) e o texto modelado (reescritura), adotamos, para este último, as mesmas categorias analíticas acima descritas, sendo que, nesta análise (como também na avaliação do primeiro relato), somente nos ativemos à presença ou não das categorias que a nortearam, não levando em consideração outras falhas de natureza semântica, cognitiva ou formal e nem mesmo a imbricação ou a inversão da disposição das categorias.

Apresentamos, a seguir, as Tabelas 8 e 9, retratando a comparação entre ambos os textos produzidos, respectivamente para a turma de Ivinhema e a de Nova Andradina. Pelas tabelas, podemos, constatar que, em ambas as turmas, o texto reescrito (relatório “modelado”) foi muito superior, em termos de informatividade, ao texto produzido na primeira escritura (relato “livre”).

Tabela 8 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) - Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
1DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
2DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
3DI	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X
4DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
5DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
6DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
7DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X
8DI	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-
9DI	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X
10DI	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
11DI	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
12DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
13DI	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X
14DI	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
15DI	-	X	-	-	-	X	X	X	-	X
16DI	-	X	-	-	-	X	X	X	-	X
17DI	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X

Tabela 8 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) -
 Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

(continuação)

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
18DI	-	X	-	-	-	X	-	X	X	X
19DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
20DI	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X
21DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
22DI	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X
23DI	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
24DI	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
25DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
26DI	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X
27DI	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
28DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
29DI	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X
30DI	-	X	-	X	X	X	-	X	X	X
31DI	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
32DI	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X
33DI	-	(*)	X	(*)	-	(*)	X	(*)	X	(*)

Tabela 8 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) -
 Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas - Ivinhema

(conclusão)

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
34DI	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
35DI	-	(*)	X	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
36DI		(*)	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)
TOTAL DE SUJEITOS	35	32	35	32	35	32	35	32	35	32
TOTAL DE ACERTOS	6	32	4	27	5	32	23	32	21	31
% ACERTOS	17,14	100,00	11,43	84,38	14,29	100,00	65,71	100,00	60,00	96,88

(X) = Presença do item

(-) = Ausência do item

(*) = Não participação na tarefa

Tabela 9 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) - Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
1DN2	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
2DN2	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
3DN2	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
4DN2	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
5DN2	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
6DN2	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
7DN2	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
8DN2	(*)	X	(*)	-	(*)	X	(*)	X	(*)	X
9DN2	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X
10DN2	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X
11DN2	-	X	-	X	-	X	-	-	X	X
12DN2	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	-	(*)	X
13DN2	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X
14DN	X	(*)	-	(*)	-	(*)	-	(*)	-	(*)
15DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
16DN	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X

Tabela 9 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) -
 Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

(continuação)

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
17DN	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
18DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
19DN	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X
20DN	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	X	(*)	X
21DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
22DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
23DN	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
24DN	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
25DN	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
26DN	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
27DN	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X
28DN	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
29DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	X	(*)
30DN	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X
31DN	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X	(*)	X
32DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)
33DN	-	(*)	-	(*)	-	(*)	X	(*)	-	(*)

Tabela 9 - Suficiência de informatividade: Comparativo entre o relato livre (primeira produção) e o relatório técnico-científico (reescritura) -
 Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

(conclusão)

Nº DOC	INTROD. HISTÓRICO		INTROD. OBJETIVOS		METODOLOGIA		ANÁLISE E DISCUSSÃO		CONCLUSÃO	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
TOTAL DE SUJEITOS	23	25	23	25	23	25	23	25	23	25
TOTAL DE ACERTOS	4	23	2	18	2	24	15	22	8	25
% ACERTOS	17,39	92,00	8,70	72,00	8,70	96,00	65,22	88,00	34,78	100,00

(X) = Presença do item

(-) = Ausência do item

(*) = Não participação na tarefa

Ao observarmos as tabelas acima, no que diz respeito à participação dos sujeitos em ambas as etapas de produção (texto livre e texto modelado), constatamos que 11 sujeitos (um em Ivinhema e dez em Nova Andradina) não compareceram à primeira escritura, somente participando das atividades de reescritura; da mesma forma, 12 sujeitos (quatro de Ivinhema e oito de Nova Andradina) não realizaram a tarefa de reescritura, embora houvessem participado da primeira produção. Dois dos sujeitos de Ivinhema (Doc.3DI2 e Doc. 8DI2) e um de Nova Andradina (Doc. 13DN2) optaram por realizar a reescritura individualmente.

Ao compararmos o desempenho de nossos sujeitos em ambas as atividades, ficaram-nos bastante evidentes as seguintes falhas de textualidade persistentes após a reescritura e que necessitariam ainda de ser trabalhadas posteriormente:

- a) a questão formal da itemização do corpo do relatório não ficou ainda bem compreendida pelos sujeitos: muitos nem a realizaram, outros a titularam inadequadamente e outros explicitaram uma categoria diferente daquela titulada. Foi também freqüente a repetição de conteúdos semelhantes sob diferentes titulações;
- b) boa parte dos sujeitos ainda não conseguiu discernir adequadamente os itens básicos do relatório, a ponto de os apresentar imbricados uns nos outros (especialmente a metodologia da coleta de dados e a análise dos resultados);
- c) houve casos em que a inversão dos itens (por exemplo, uma conclusão antecipada em relação à análise, ou uma análise antecipada em relação à contextualização do evento) trouxe inconsistências e incoerências ao relatório. Exemplificamos, a seguir, um desses casos (Doc. 19DN2 /

20DN2), em que a conclusão foi emitida logo na INTRODUÇÃO, antes da respectiva análise:

Relatório Técnico-científico: Roubo da Loja “Passo Firme”

Introdução

De acordo com os fatos a seguir concluímos que o meliante (no caso o praticante do furto) aproveitou-se do momento em que o proprietário da loja e seu funcionário abria as portas do seu local de trabalho; sabendo que de manhã a pouco movimento na loja ficaria assim mais fácil praticar o ato de roubar. Observando que o indivíduo pegou uma quantia em dinheiro e saiu correndo o proprietário avistou um policial e gritou para avisá-lo e tentar salvar seu lucro.

O militar ouvindo os apelos da vítima logo deteu o fugitivo e foram todos ao D.P.P.F. para solucionar o acontecido.

Quando fomos chamados pelo chefe de investigação de furtos na acariação dos fatos da loja referente como “Passo Firme” que aconteceu naquela manhã do dia (06) seis de (05) maio de (2000) dois mil percebemos no depoimento das pessoas envolvidas que tratava-se nada mais de outro caso de entorpecentes que esse departamento teria para resolver já que a dois dias anteriores havia-mos situação semelhante.

Nesse, teria-mos seriamente que apurar a ação cara a cara entre vítima e acusado.

Desenvolvimento

Ao chegar-mos ao D.P.P.F. começamos ouvindo testemunhas que viram o ocorrido e chegamos a conclusão que a acariação seria inevitável, e assim voltamos na manhã de 06 de maio. Durante esse tempo em que estivemos com os envolvidos fizemos perguntas particulares com a vítima do tipo:

- *Sua loja tem seguro?*
- *Não*
- *Possui nas dependências alarme anti-roubo e câmeras filmadoras?*
- *Sim, ao adentrar ao prédio o sistema é acionado juntamente às*

câmeras.

- *O senhor contrata seguranças?*
- *Não*

Com base nestas informações encerramos por hora a interrogação com o proprietário. Vamos ao meliante:

- *Você faz esse trajeto todos os dias?*
- *Sim*
- *Já havia entrado nesta loja antes, com intuito de comprar?*
- *Sim, mas só olhei os calçados e nada comprei*
- *Aproximadamente a que horas entrou no prédio?*
- *Lá pelas (6:00) seis horas antes de ir para o trabalho.*
- *No que você trabalha?*

- *Auxiliar de carregador na feira.*

Depois que fizemos essas e outras interrogações aos dois juntamos os dois para finalizar a acariação na presença dos agentes:

- *detetive Maicoln*
- *detetive Moammar*
- *dois militares Elias e Josué*

Durante esse tempo o delinqüente disse estar envergonhado e arrependido, pois atendeu aos instintos de um viciado em drogas. Nós já esperava-mos esse depoimento pois temos experiência de outros casos. Do ponto de vista do proprietário, entenderia já que passou por situação semelhante na sua infância e pediu para ficar a sós com o jovem acusado. Depois de uma boa conversa a vitima pediu para retirar a queixa, baseando-se no lado pessoal e que seu dinheiro estava recuperado.

Esse pedido incluía em que o acusado fosse para uma clinica de tratamento anti-drogas onde seria recuperado e mantido em observação pelo departamento de entorpecentes do estado de São Paulo. Então com o parecer do D.P.P.F. finalizamos mais um caso.

Conclusão

Diante dos fatos argumentados nesse relatório concluímos que a cada dia o número de pessoas com menos de dezoito anos estão na rota das drogas e do crime. O Jovem que cometeu o delito citado é dependente de drogas e que por isso a razão foge dos seus controles.

Por o proprietário ter avisado no ato o acontecido e ter mos resolvido de imediato encerramos o caso e o acusado se encontra numa casa de recuperação e o dono da loja a sua vida normal.

- d) também a questão da inconsistência e da incoerência ocorreu, algumas vezes, pela ausência do item precedente, cuja presença seria uma condição *sine qua nom* à sua adequação;
- e) certos itens (como os objetivos, por exemplo), muitas vezes não apareceram diretamente explicitados, mas puderam ser facilmente deduzidos do segmento textual;
- f) o processo analítico empregado pela maioria dos sujeitos restringiu-se apenas a uma descrição dos fatos e a uma narrativa dos processos. A dedução lógica raramente apareceu;

- g) dois casos nos chamaram especialmente a atenção: relativamente ao Doc. 7DN1 *versus* o Doc. 7DN2 / 8DN2, o primeiro relato apresentava um índice de informatividade e de concisão maior que o segundo (veja transcrição de ambos os documentos no final desta alínea); já no Doc. 13 DN2, o corpo do relatório, nesse segundo texto, foi uma mera repetição do primeiro, apenas com o acréscimo do pré e do pós-texto. A suposição é de que os respectivos sujeitos não tenham tido acesso às instruções e debates de aula, tendo executado a tarefa de reescrita apenas com a informação superficial obtida da apostila.

DOC. 7DN1 – RELATO “LIVRE”

- *Relatório sobre uma investigação feita p/ esclarecer o caso da Máquina Registradora*

Relatório

Data da ocorrência = 30 de novembro de 2001

Endereço (local) = R: Da Amizade, 80 Centro

Nome do Estabel. = Calçados Live e Leve

Nome do propriet. = José Alves de Souza

Investigador(a) = Vanda de Oliveira (Equipe)

- *Fomos enviados para esclarecer o caso do comerciante Sr. José Alves, (eu e minha equipe formada por mais duas pessoas; soldada Sônia e Luciano).*

Chegamos ao local às 07:30, recebemos o chamado pelo policial Sr. Carlos que nos informou do acontecimento Pegamos depoimento do policial que nos disse, que as 7:10 o Sr. José o procurou apavorado, dizendo que sua loja havia sido assaltada, logo comecei a procurar o devido ladrão mas não achei ninguém.

O local não tinha nenhuma aparência de ter sido assaltado, então fomos direto ao Caixa que se encontrava vazio. E vimos que uma das portas dos fundo se encontrava sem a chave, concluímos que o suposto ladrão entrou por ela sem fazer nenhum barulho. Os funcionários da loja chegaram por volta da 7:20 devido o expediente começar somente às 7:30.

O suposto ladrão sabia desses horários, então concluímos que ele abriu a porta as 6:50 e foi direto ao Caixa, assustou qdo o Sr. José abriu a porta e saiu pelos fundos. O comerciante nós disse que ao abrir a porta um homem alto, branco lhe pediu dinheiro, mas qdo viu que ele ficou assustado ao ver seu Caixa vazio, saiu correndo c/ medo. Este suposto homem está sendo procurado, mas ninguém o viu.

Pegamos o depoimento do comerciante Sr. Almeida da padaria Coma Pão, mas ele nos disse que ã ouviu nenhum barulho ou alguém estranho que estivesse por ali. Estamos na busca deste ainda suspeito e o caso ainda está sendo apurado, mas devemos esperar para dar o enseramento até aparecer ou encerrar a procura do devido suspeito.

DOC. 7DN2 / 8DN2 – CORPO DO RELATÓRIO “MODELADO”

O Relatório Técnico Científico: O Assalto a Máquina Registradora

Introdução

Na manhã de 23 de outubro de 2001, às 7:20h. estávamos na delegacia de Nova Andradina, quando fomos avisados, pelo rádio da viatura que havia ocorrido um assalto na Av. Antonio Joaquim de Moura Andrade. Chegamos ao local às 7:30. foi quando Sr. José de Oliveira. proprietário da loja de calçados. (Oliveira calçados) nos informou do acontecido. que sua loja havia sido roubada por volta das 7:10h da manhã, por um sujeito desconhecido que levou todo o dinheiro que havia dentro da máquina registradora.

Metodologia

Para coletar pistas foi feitos vários depoimentos com vizinhos, clientes, parentes e com a própria vítima. as investigações sobre o caso, foram elaboradas algumas perguntas, baseada nas pistas que a vítima nos informou. de ser um homem branco e alto. e foi feita também algumas tentativas de reconhecimento do aladrão, através de suspeitos no caso do roubo a loja.

O assalto a Máquina registradora

Nós (eu e o soldado Marcos) fomos enviados para esclarecer o caso do comerciante Sr. José de Oliveira proprietário da loja de calçados (Oliveira Calçados) situa na Av. Antônio Joaquim de Moura Andrade, na cidade de Nova Andradina – MS.

Chegamos ao local às 07:30 depois de ter recebido o chamado do Sr. José, dizendo que sua loja havia sido assaltada, logo no começo do dia por um sujeito desconhecido.

O local não tinha nenhuma aparência de ter sido assaltado, então fomos direto ao Caixa que se encontrava vazio. E vimos que umas das portas dos fundos estava aberta. concluímos que o ladrão entrou e fugiu por ela.

Os funcionários da loja chegaram por volta das 7:50 devido o expediente começar somente as 8:00.

O suposto ladrão sabia desses horários, então concluímos que ele abriu a porta às: 7:00. 1 hora antes do expediente começar para dar tempo de sobra para fazer o que tinha que fazer, mas não esperava que o dono pudesse chegar naquela hora (o sr José queria adiantar o serviço, como encomendas, localizar papéis etc.) para deixar tudo pronto para o final de ano, e por isso foi mais cedo para e fez o flagrante.

O comerciante nós disse que ao abrir a porta conseguiu vê-lo muito vagamente, somente conseguiu dizer que era um sujeito alto e branco. Este homem está sendo procurado, mas ninguém o viu, nem funcionários e nem vizinhos.

Pegamos vários depoimentos, mas todos dizem a mesma coisa, não haviam barulhos e ninguém estranho que passou por ali. Estamos na procura desse devido suspeito e o caso ainda está sendo apurrado, mas devemos esperar para dar o enserramento até aparecer ou encerrar a procura do devido suspeito.

Há um aspecto importante a ser ressaltado quanto ao *desempenho argumentativo* demonstrado nesta atividade. Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos sujeitos, na análise e discussão dos resultados, limitou-se a descrever fatos ou a narrar ações, sem discutir as implicações dos dados observados. Quanto às conclusões, as mesmas não se originaram propriamente de deduções lógicas oriundas dos fatos narrados ou descritos, mas foram fruto de simples inferências e, muitas vezes, expressavam apenas opiniões pessoais não fundamentadas. Essa observação levou-nos a concluir que a habilidade argumentativa - tal como entendida por Perelman (1958) e Breton (1999), ou seja, a capacidade de convencer o interlocutor através do raciocínio lógico, de raciocinar (e não de convencer a qualquer preço) - ainda não faz parte do repertório desses sujeitos que, quando muito, lograram *persuadir* (impor uma opinião não fundamentada) *sem argumentar*.

Todavia, mesmo em face das falhas acima apontadas, a comparação retratada nos indica claramente que os resultados do texto reescrito foram bastante superiores aos do primeiro relato em ambas as turmas, como já dissemos, em termos do teor de informatividade. Assim, apesar da existência de inúmeras imperfeições após a primeira reescritura (imperfeições essas que, num processo normal de elaboração escrita de um texto, vão sendo paulatinamente sanadas à medida que se recebe *feedback* e orientação adequados e, a partir daí, se o reelabora novamente), tal constatação nos induz a considerar que a questão da dificuldade nas atividades de produção textual por parte de nossos alunos pode começar a ser equacionada a partir da sistematização de algumas estratégias de ensino.

Assim, essa visível melhoria de desempenho, do primeiro para o segundo relatório, a nosso ver, deve-se a três motivos básicos: o *fornecimento de feedback objetivo*, *seguido da orientação técnica*, a estratégia da *produção interativa* e a oportunidade de *reelaboração* do texto. Pautam-se aí, portanto, as estratégias básicas no ensino da produção textual, desde que as ações abaixo estejam presentes e adequadamente conjugadas: *orientação / produção / feedback e reorientação / reescrita*; quanto à *interação*, tal etapa pode estar inserida em qualquer fase do percurso acima. Também, esse processo deverá ser *circular*, repetindo-se incansavelmente até que o professor e o aluno considerem o texto inteiramente satisfatório para as suas finalidades.

A título de comparação, transcrevemos abaixo primeiramente os Doc. 1DI1 e 2DI1 (relatos “livres”, mencionados no Subitem 3.2 acima); em seguida, apresentamos o corpo do Doc. 1DI2 /2DI2 (relatório “modelado”, Subitem 3.3 acima). Esses textos são de autoria dos mesmos sujeitos: os dois primeiros (Doc. 1DI1 e 1DI2) foram produzidos individualmente, sem “ensino” prévio; o terceiro foi o resultado da escritura interativa (em dupla) dos primeiros, após o fornecimento de orientação e modelo preliminares:

DOC. 1DI1 – RELATO “LIVRE”

“RELATO SOBRE A INVESTIGAÇÃO DA MÁQUINA REGISTRADORA”

Após a investigação cheguei a seguinte conclusão: O João que é o proprietário da loja de calçados ao acender as luzes do seu estabelecimento eis que aparece o vizinho de sua loja o Pedro pedindo dinheiro emprestado. O João abriu a máquina registradora e lhe entregou o dinheiro que por sua vez saiu correndo, estava com pressa pois, sua esposa estava prestes a dar à luz e ele necessitava do dinheiro para levá-lo para o hospital. O Raimundo que é policial foi imediatamente chamado para ajudar a descongestionar o trânsito para Pedro chegar com sua esposa o mais rápido no hospital.

DOC. 2DI1 – RELATO “LIVRE”

CASO - “A MÁQUINA REGISTRADORA”

Após minuciosa investigação do caso “A máquina registradora”, cheguei a seguinte conclusão: Sr. Osvaldo, o dono da loja de calçados abre seu estabelecimento, ascende as luzes e começa a limpar a loja. Neste momento percebe algum movimento estranho na loja da frente e, ao que tudo indica parece ser um assalto, pois o seu proprietário abre a máquina registradora, retira algum dinheiro e entrega ao rapaz que está a sua frente, que imediatamente sai correndo. Neste momento, Sr. Osvaldo pega o telefone e avisa a polícia, mas infelizmente, quando os policiais chegam o rapaz já tinha desaparecido.

DOC. 1DI2 / 2DI2 – CORPO DO RELATÓRIO “MODELADO”

O SUPOSTO ROUBO DA MÁQUINA REGISTRADORA

INTRODUÇÃO

A “Detetives e Companhia”, a qual representamos, foi acionada pelo Sr. Osvaldo de Matos, proprietário do Supermercado “Barateiro”, sito a Avenida dos Bandeirantes, nº 720 – Centro, para investigar o suposto roubo da caixa registradora de seu supermercado, ocorrido na manhã de segunda-feira, dia 02 de fevereiro de 2002, às 05:00 horas da manhã. O mesmo nos relatou que há um suspeito e uma testemunha, cabendo assim a nossa empresa investigar e emitir o parecer do caso.

METODOLOGIA

Para desvendarmos o caso, o primeiro passo foi entrevistarmos o proprietário do supermercado, a qual nos relatou que na manhã de segunda-feira, dia 02/02/2002, às 05:00 horas, ao entrar em seu estabelecimento comercial se assustou quando um vulto saiu correndo e se surpreendeu ainda mais quando percebeu que a caixa registradora estava aberta e vazia.

Em seguida, nos apresentou uma fita de vídeo do sistema de segurança que confirmou sua história, ou seja, nela aparecia um jovem rapaz, de cor clara, estatura média, vestia calça preta e camisa amarela, abrindo a máquina registradora, retirando o dinheiro do caixa e em seguida saiu correndo. Mas, a primeiro momento, foi difícil identificar o suspeito, pois estava de costas para a câmara.

Finalizou nos apresentando uma testemunha, o Sr. João dos Santos, guarda-noturno da rua, o qual nos relatou que viu um vulto saindo correndo de dentro do supermercado, mas não pode identificar o mesmo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da fita apresentada e dos relatos das testemunhas, fizemos a reconstituição dos fatos ocorridos, comparando as informações e buscando dados que nos levassem a um possível suspeito. É importante ressaltar que a fita de vídeo foi de muita utilidade, pois através dela, foi possível visualizar as características físicas e as vestes do indivíduo, que foi reconhecido pelo proprietário, confirmando que o culpado era seu próprio filho.

CONCLUSÃO

Após apurados todos os fatos, chegamos ao suposto suspeito, Roberto de Matos, filho do Sr. Osvaldo de Matos que, arrependido, acabou nos confessando que pegou o dinheiro do caixa para pagar uma dívida de jogo. Diante dessa confissão, seu pai, Sr. Osvaldo, optou por não registrar a ocorrência na delegacia, encerrando assim mais este caso.

4. O diálogo intertextual na sala de aula

A atividade de produção de intertextos visou, basicamente, verificar o desempenho de nossos sujeitos quando da elaboração de paráfrases escritas de outros textos considerados como modelares na língua, tendo em vista o pressuposto vygotskiano de que o fornecimento de modelos é um dos mais poderosos recursos no processo ensino-aprendizagem. Como vimos, essa atividade foi precedida de um tratamento teórico-prático básico da *intertextualidade*, desenvolvido de acordo com as seguintes estratégias:

- a) análise do poema CANÇÃO DO EXÍLIO, de Gonçalves Dias, acoplado à estrofe do HINO NACIONAL BRASILEIRO que inclui explicitamente versos desse poema;
- b) análise do HINO DA PRIVATIZAÇÃO, de José Simão, face ao HINO NACIONAL BRASILEIRO, que o primeiro parodia;

- c) análise do texto bíblico SERMÃO DA MONTANHA, caracterizando-o como fonte do intertexto abaixo;
- d) apresentação, leitura e discussão em torno do intertexto de Drummond SERMÃO DA PLANÍCIE, que trata das “bem-aventuranças” da vida de torcedor de futebol;
- e) produção escrita de um intertexto com a mesma estrutura tipológica do texto acima, contendo, no mínimo, dez parágrafos (proposições seguidas de justificativa), tendo como fecho uma conclusão do tipo “paradoxo”, apresentando um aspecto marcadamente irônico e altamente “criativo” (alta densidade de informatividade literária), versando sobre as “bem-aventuranças” de qualquer dos tipos de vida abaixo:
- Vida de estudante;
 - Vida de trabalhador;
 - Vida de namorado;
- f) análise do poema CIDADEZINHA QUALQUER, de Drummond de Andrade, para servir de intertexto à produção de um novo poema, com a estrita observância da estrutura lingüística e formal do poema-fonte, versando sobre qualquer dos temas abaixo:
- Enterrozinho qualquer;
 - Eleiçãozinha qualquer;
 - Aulazinha qualquer;
 - Reuniãozinha qualquer.

Devido a restrições pertinentes ao número de aulas semanais de cada turma (três na turma de Matemática de Nova Andradina e duas na de Ciências Biológicas de Ivinhema), os sujeitos de Nova Andradina cumpriram todo o roteiro de atividades descrito,

enquanto que, para os sujeitos de Ivinhema, foram excluídas as tarefas das alíneas de “c” a “e” acima.

4.1 Intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE

Conforme já esclarecido, essa produção foi realizada somente pela turma de Nova Andradina, no dia 26/02/02, em sala de aula, durante cem minutos, de forma individual, com a presença de 29 sujeitos, sendo que 12 deles escolheram o tema VIDA DE TRABALHADOR, 10 escreveram sobre a VIDA DE ESTUDANTE e 7 optaram por VIDA DE NAMORADO.

Para a avaliação do desempenho nessa produção, optamos por três categorias ligadas aos objetivos e exigências específicas da tarefa:

- a) adequação ao ESTILO e à ESTRUTURA do texto-fonte, incluindo a presença do “tom irônico” e do fecho paradoxal;
- b) adequação das RELAÇÕES LÓGICAS (CAUSATIVAS ou EXPLICATIVAS);
- c) grau de CRIATIVIDADE, expresso em conceitos: A - EXCELENTE; B - BOM; C – REGULAR; D – INSUFICIENTE.

Para avaliar a adequação ao estilo irônico do texto, examinamos o teor de cada proposição, em busca da contradição simultânea que caracteriza o discurso irônico. Em caso positivo, a proposição era considerada como adequada; caso contrário, seria descartada para efeito da medida dos acertos, a ser expressa em percentuais. O fecho do texto (paradoxo) foi considerado adequado quando resgatou as contradições anteriormente enunciadas, retomando o sentido “univocal” (em contraponto ao estilo bivocal) do discurso, sem a mencionada contradição interna simultânea.

A avaliação das relações lógicas do texto produzido apoiou-se nas pistas lingüísticas formais, evidenciadas quase sempre através dos marcadores lógicos causais ou explicativos do tipo *porque* ou similares. Em cada proposição, a presença dessas relações ocasionou a caracterização da mesma como adequada, enquanto que a sua ausência produziu o seu descarte, quando do cálculo do respectivo percentual de acertos.

A questão da criatividade, por se tratar de um conceito relativamente subjetivo (desvio estético-ideativo da linguagem cotidiana, capacidade de inovar, surpreender, “encantar” através do discurso), não foi objeto de medida, mas de apreciação subjetiva, ligada à nossa própria “disposição cognitiva e emocional”, como leitora-avaliadora. Quanto a esse aspecto, o intertexto produzido foi apreciado em síntese, como um todo, e não propriamente analisado como mencionado nas categorias precedentes. Aqui se concretizaram os princípios dialógicos de Bakhtin (*apud* SOUZA, 1997, p. 339) de que a enunciação estética implica um eterno acabamento por parte do leitor, visto que o mesmo participa do diálogo com o enunciado, continuando, assim, a própria criação da obra. Para Bakhtin (2000), não há critérios objetivos, comumente acatados, que permitam detectar a objetividade estética: ela é de ordem intuitiva e precisa ser confrontada aos valores do outro. Assim, o acontecimento artístico conta com dois participantes: um é passivo-real, o outro é ativo (o autor-contemplador); se um dos participantes desaparece, o acontecimento artístico se desfaz:

O *todo* estético não é algo para ser vivido, mas algo para ser criado (tanto pelo autor como pelo contemplador [...]). Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria de valores do *outro* [...] que permite assegurar-lhe o acabamento (*ibid.*, p. 83, 203).

Apresentamos, a seguir, a Tabela 10, contendo os valores percentuais dos acertos em cada uma das categorias medidas, bem como o conceito relativo à criatividade atribuído a cada um dos documentos analisados.

Tabela 10 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

Nº DOC.	CATEGORIAS		
	Estrutura / Estilo	Relações lógicas	Criatividade
DOC. 1EN	80,00%	80,00%	C
DOC. 2EN	90,00%	80,00%	B
DOC. 3EN	90,91%	72,73%	B
DOC. 4EN	100,00%	81,82%	B
DOC. 5EN	54,55%	9,09%	D
DOC. 6EN	100,00%	58,33%	C
DOC. 7EN	100,00%	72,73%	B
DOC. 8EN	27,27%	27,27%	D
DOC. 9EN	81,82%	72,73%	B
DOC. 10EN	91,67%	91,67%	B
DOC. 11EN	100,00%	100,00%	A
DOC. 12EN	90,91%	72,73%	B
DOC. 13EN	63,64%	72,73%	C
DOC. 14EN	100,00%	100,00%	B
DOC. 15EN	90,91%	90,91%	B
DOC. 16EN	81,82%	100,00%	B
DOC. 17EN	58,33%	66,67%	C
DOC. 18EN	50,00%	30,00%	D
DOC. 19EN	90,00%	90,00%	A
DOC. 20EN	90,91%	72,73%	B
DOC. 21EN	100,00%	90,91%	B
DOC. 22EN	27,27%	90,91%	C
DOC. 23EN	90,91%	90,91%	B
DOC. 24EN	61,54%	76,92%	C
DOC. 25EN	30,77%	69,23%	C
DOC. 26EN	100,00%	90,91%	A
DOC. 27EN	90,91%	90,91%	B
DOC. 28EN	100,00%	100,00%	A
DOC. 29EN	80,00%	90,00%	B

Segundo os dados da Tabela 10 acima, temos os seguintes resultados, por categoria:

Tabela 11 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte SERMÃO DA PLANÍCIE – Resultados por categoria - Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

RESULTADOS AGRUPADOS POR CATEGORIA		
ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA / ESTILO		
INTERVALO DE ACERTOS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
100%	8	27,59%
90% - 99%	9	31,03%
80% - 89%	4	13,79%
70% - 79%	0	0,00%
60% - 69%	2	6,90%
50% - 59%	3	10,34%
Abaixo de 50%	3	10,34%
ADEQUAÇÃO DAS RELAÇÕES LÓGICAS		
INTERVALO DE ACERTOS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
100%	4	13,79%
90% - 99%	9	31,03%
80% - 89%	3	10,34%
70% - 79%	7	24,14%
60% - 69%	2	6,90%
50% - 59%	1	3,45%
Abaixo de 50%	3	10,34%
GRAU DE CRIATIVIDADE		
CONCEITOS	Nº SUJEITOS	PERCENTUAL
EXCELENTE	4	13,79%
BOM	15	51,72%
REGULAR	7	24,14%
INSUFICIENTE	3	10,34%

Como se verifica, o melhor desempenho dos sujeitos diz respeito ao aspecto criatividade, caracterizada, na maioria dos textos, como “boa” e “excelente”. Em segundo lugar, situa-se a capacidade de estruturação do texto produzido no mesmo estilo do texto-fonte, inclusive quanto ao caráter irônico das proposições. O desempenho mais fraco, embora não comprometedor, ficou por conta da adequação das relações causativas ou explicativas, evidenciando a necessidade de se trabalhar melhor essa dimensão lógica da produção textual.

Por se tratar, a nosso ver, de estratégia das mais relevantes e pela excelência dos resultados obtidos, se comparados aos das produções “livres” dos sujeitos analisados,

transcrevemos abaixo os textos constantes dos Docs. 11EN e 28EN, cujo desempenho, nas três categorias avaliadas, correspondeu ao grau máximo. No ANEXO A (página 276), apresentamos toda a coleção de textos oriundos desta atividade.

DOC. 11EN

Sermão do Trabalhador

1 - Bem-aventurados os que não trabalham, porque do pai é o dinheiro que eles gastam.

2 - Bem-aventurados os que acordam cedo para não irem ao trabalho, pois podem ficar mais tempo sem fazer nada.

3 - Bem-aventurados os que vivem do trabalho alheio, porque dos outros são as suas preocupações.

4 - Bem-aventurados os que trabalhando, ganham uma ninharia, pois estão contribuindo para a riqueza do patrão.

5 - Bem-aventurados os que ganham muito para não fazer nada, porque deles é o dinheiro dos que trabalham muito por pouco.

6 - Bem-aventurados aqueles que nem pensam em trabalhar, pois tem a mente livre para pensar em causas mais nobres.

7 - Bem-aventurados os que trabalham de graça, porque a desgraça do pouco dinheiro jamais lhes afligirá.

8 - Bem-aventurados os que não trabalharam ontem, não estão trabalhando hoje, tampouco trabalharão amanhã, porque deles é o reino da boa vida.

9 - Bem-aventurados os funcionários fantasmas, porque mesmo não existindo, ainda ganham pelo que fazem.

10 - Bem-aventurados os que entre o trabalho e o fazer nada, escolhem o último, pois demonstram desapego com as preocupações deste mundo.

11 - Bem-aventurados serão pois todos aqueles, que mesmo após ouvirem este sermão, ainda continuarem trabalhando, porque um dia desfrutarão de uma gorda e merecida aposentadoria, graças à generosidade do bom e justo INSS.

DOC. 28EN

Sermão de Namorado

1 Bem aventurados os solteiros que não tem que comprar presente de Natal, dia dos namorados, páscoa e aniversário, pois deles é o bolso cheio no final de semana.

2 Bem aventurados os que conseguem ficar com alguém no final da cidade sem ter que sair correndo da polícia que sempre aparece para perguntar: “O que vocês estão fazendo?”

3 Bem aventuradas aquelas que choram quando o time do namorado perde pois dela é o bolso deles.

4 Bem aventurados os que dizem e afirmam que nunca foram traídos pois deles é o chapéu com chifre maior.

5 Bem aventurados os que namoram em casa pois Deus “Pai” os observa.

6 Bem aventurados os que namoram na escola pois dão assunto para a semana inteira.

7 Bem aventurados os namorados que mandam flores, bombons presentes e que têm namoradas que sabe aproveitar isso pois deles é o empréstimo do Banco do Brasil.

8 Bem aventurados os que namoram com todo mundo pois deles é o cardápio variado.

9 Bem aventurados os que namoram escondido pois fazem exercícios ao correr do pai que descobrir tudo.

10 Bem aventurados os que mesmo sendo traídos, tolos e infantis, não se cansam e, mesmo com olhares apaixonados e declaração apaixonada ou com pequenos gestos com várias pessoas continuam insistindo em demonstrar e sentir o sentimento mais forte que pode existir entre duas ou milhares de pessoas: o amor.

“Ah! O amor é fogo que arde sem se ver,

É ferida que dói e não se sente

É um contentamento descontente

É dor que desatina sem doer”.

(Camões)

4.2 Intertexto produzido a partir do poema-fonte CIDADEZINHA QUALQUER

A produção do poema-paráfrase foi elaborada por ambos os grupos de sujeitos (Ivinhema e Nova Andradina), respectivamente nos dias 27/02/02 e 04/03/02. Trata-se também de um trabalho individual, produzido no espaço de cem minutos. Dos 54 sujeitos presentes à atividade, 23 escolheram o tema AULAZINHA QUALQUER, 16 optaram por ELEIÇÃOZINHA QUALQUER, 12 preferiram ENTERROZINHO QUALQUER e três

escreveram sobre outro tema de sua própria escolha (MULHERZINHA QUALQUER e MACHINHO QUALQUER).

Para a análise do poema produzido, foram consideradas apenas duas categorias:

- a) adequação da ESTRUTURA / ESTILO, medida em termos de percentuais de acertos para cada verso do poema, sendo que os sujeitos foram instruídos a imitarem estritamente o estilo e a estrutura formal e gramatical do poema, inclusive quanto à estrutura morfossintática do respectivo léxico.
- b) grau de CRIATIVIDADE, expresso nos mesmos conceitos utilizados para a produção intertextual anteriormente analisada: A - EXCELENTE; B - BOM; C – REGULAR; D – INSUFICIENTE.

As Tabelas 12 e 13 abaixo retratam os resultados obtidos pelos sujeitos de Ivinhema e Nova Andradina, respectivamente.

Tabela 12 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Sujeitos: Alunos do Curso de Ciências Biológicas – Ivinhema

Nº DOC.	CATEGORIAS	
	ESTRUTURA %	CRIATIVIDADE
DOC. 1FI	87,50	C
DOC. 2FI	50,00	C
DOC. 3FI	100,00	C
DOC. 4FI	75,00	C
DOC. 5FI	62,50	C
DOC. 6FI	87,50	B
DOC. 7FI	75,00	C
DOC. 8FI	87,50	B
DOC. 9FI	62,50	C
DOC. 10FI	37,50	B
DOC. 11FI	37,50	B
DOC. 12FI	50,00	B
DOC. 13FI	12,50	D
DOC. 14FI	75,00	C
DOC. 15FI	87,50	C
DOC. 16FI	62,50	D
DOC. 17FI	50,00	C
DOC. 18FI	87,50	C
DOC. 19FI	75,00	B
DOC. 20FI	87,50	B
DOC. 21FI	25,00	D
DOC. 22FI	12,50	C
DOC. 23FI	75,00	B
DOC. 24FI	62,50	D
DOC. 25FI	100,00	C
DOC. 26FI	50,00	C
DOC. 27FI	100,00	C
DOC. 28FI	50,00	D
DOC. 29FI	37,50	B
DOC. 30FI	50,00	C

Tabela 13 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

Nº DOC.	CATEGORIAS	
	ESTRUTURA %	CRIATIVIDADE
DOC. 1FN	100,00	C
DOC. 2FN	87,50	C
DOC. 3FN	75,00	C
DOC. 4FN	87,50	B
DOC. 5FN	50,00	C
DOC. 6FN	37,50	C
DOC. 7FN	87,50	C
DOC. 8FN	87,50	B
DOC. 9FN	50,00	C
DOC. 10FN	12,50	D
DOC. 11FN	75,00	C
DOC. 12FN	37,50	C
DOC. 13FN	12,50	C
DOC. 14FN	62,50	D
DOC. 15FN	12,50	D
DOC. 16FN	25,00	C
DOC. 17FN	37,50	C
DOC. 18FN	87,50	C
DOC. 19FN	0,00	C
DOC. 20FN	100,00	C
DOC. 21FN	0,00	C
DOC. 22FN	12,50	C
DOC. 23FN	50,00	C
DOC. 24FN	25,00	C

Agrupando-se os dados de ambas as Tabelas acima, temos os seguintes resultados, por categoria:

Tabela 14 – Intertextualidade: intertexto produzido a partir do texto-fonte CIDADEZINHA QUALQUER – Resultados por categoria

ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA				
INTERVALO DE ACERTOS	Nº DE SUJEITOS		PERCENTUAL	
	IVINHEMA	NOVA ANDRADINA	IVINHEMA	NOVA ANDRADINA
100%	3	2	10,00	8,33
80% - 99%	6	5	20,00	20,83
70% - 79%	5	2	16,67	8,33
60% - 69%	4	1	13,33	4,17
50% - 59%	6	3	20,00	12,50
Abaixo de 50%	6	11	20,00	45,83

GRAU DE CRIATIVIDADE				
CONCEITOS	Nº SUJEITOS		PERCENTUAL	
	IVINHEMA	NOVA ANDRADINA	IVINHEMA	NOVA ANDRADINA
EXCELENTE	0	0	0,00	0,00
BOM	9	2	30,00	8,33
REGULAR	16	19	53,33	79,17
INSUFICIENTE	5	3	16,67	12,50

Neste intertexto, o desempenho de ambas as turmas ficou abaixo daquele apresentado pelos sujeitos de Nova Andradina no primeiro intertexto produzido. Constatamos que a exigência de uma *estrutura morfossintática* similar à do poema limitou o sucesso da tarefa, no que diz respeito à seleção gramatical adequada, provavelmente porque os nossos sujeitos não somente tiveram dificuldades na identificação das classes gramaticais de alguns dos termos a serem parafraseados, como também se ressentiram de uma maior amplitude de vocabulário no momento da seleção dos termos. Quanto ao aspecto *criatividade*, o desempenho foi apenas regular, devido em parte à questão lexical acima e também à tipologia do texto (poema), que exige obviamente uma aptidão criativa muito mais acentuada. Por

oportuno, transcrevemos abaixo três textos produzidos pelos nossos sujeitos, um de cada tema sugerido:

DOC. 6FI

AULAZINHA QUALQUER

*Professor entre carteiras
Giz entre poeira
Ouvir, ler escrever*

*Um aluno vai divagar
Um professor vai divagar
Um diretor vai devagar*

Devagar... o quadro a olhar

Eta aulinha besta, meu Deus!

DOC. 19FI

ELEIÇÃOZINHA QUALQUER

*Mundo entre corrupção
Povo entre eleição
Sonhar acordar votar*

*Um político vai devagar
Um sonho vai devagar
Um mundo vai devagar*

Devagar... o povo acorda

Eta, politicagem besta, meu Deus!

DOC. 4FN

ENTERROZINHO QUALQUER

*Covas entre mangueiras
Vasos entre roseiras
Tristeza vela saudade*

*O caixão vai devagar
O coveiro vai devagar
O padre vai devagar*

Devagar... o túmulo espera

Eita enterro burocrático, meu Deus!

Mesmo em face de um desempenho mais modesto na segunda produção, o fato é que a escrita de textos via intertextualidade revelou-se mais satisfatória, em termos dos nossos sujeitos, do que as produções livres, ou seja, elaboradas independentemente de quaisquer modelos. Essa constatação permite-nos retomar a teoria vygotskiana de que o fornecimento de modelos é um dos mais poderosos recursos de que o professor deve lançar mão no processo ensino-aprendizagem (VYGOTSKI, *apud* CASTORINA et al., 1997), confirmando, assim, a nossa hipótese de que o recurso à intertextualidade pode ser uma excelente estratégia no ensino-aprendizagem da produção textual escrita.

5. Considerações sobre a análise de dados

Ao encerrarmos esse exaustivo capítulo de análise do *corpus* objeto deste trabalho, fica-nos a nítida impressão de que, apesar das inúmeras limitações de ordem pessoal, material ou teórico-metodológica a que estivemos sujeitos no decorrer de todo o processo, logramos, ainda assim, adentrar o vasto, complexo e, de certa forma, ignoto mundo da aprendizagem escolar da produção escrita de textos. E, apesar de nossa longa experiência no

ensino de linguagem em todos os níveis, essa viagem nos revelou tantas e novas facetas da dimensão escrita da linguagem que, possivelmente, levaremos muito mais tempo para absorvê-las, em toda a sua real amplitude, do que aquele de que dispomos para realizar este trabalho.

No entanto, ainda que tal tentativa represente apenas uma pequena parcela de tudo aquilo que essa experiência analítica poderia, em tese, proporcionar, nos esforçaremos para, no próximo capítulo, discutir alguns das questões que mais nos inquietaram durante a referida análise, no intuito de focalizar um fazer pedagógico na área de produção textual que realize, de fato, a nossa utopia de uma melhor qualidade de ensino da linguagem neste país.

CAPÍTULO QUARTO

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os depoimentos obtidos dos sujeitos, bem como o resultado global de seu desempenho, retratados no capítulo anterior, trazem à tona uma série de questões que julgamos oportuno discutir neste trabalho dedicado a focar as habilidades lógico-semântico-cognitivas na área de produção textual, relativamente a alunos recém-chegados ao Ensino Superior e, por extensão, a configurar o perfil do ensino da produção escrita de textos a que foram expostos na sua vida escolar pregressa. Assim é que, neste capítulo, iremos pontuar alguns dos enfoques que mais nos chamaram a atenção quando da análise dos dados coletados, com o objetivo de suscitar o debate acerca de posições tidas como controversas no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita. Desse modo, pretendemos discutir, dentre outras, a possibilidade de se ensinar a pensar, a questão da intervenção docente *versus* o espontaneísmo didático característico do movimento escolanovista ainda muito em voga em nossas escolas, o real papel da leitura nas atividades de produção escrita, a questão da criatividade textual e do “dom” natural de escrever. Após tais abordagens, pretendemos registrar dois experimentos paralelos, que justificam algumas das posições teórico-metodológicas por nós assumidas e propostas em função deste trabalho, finalizando com a abordagem do duplo papel do professor no discurso intra-escolar, em que ao papel de leitor incrusta-se o de avaliador, com reais prejuízos ao desempenho do aluno como enunciador.

1. É possível ensinar a pensar?

No processo de análise das dificuldades de produção textual, apresentadas por nossos sujeitos, constatamos que 54,29% delas dizem respeito às habilidades lógico-semântico-cognitivas de estruturar o texto e desenvolvê-lo com coerência, fluência e objetividade, o que nos autoriza a afirmar que a *realização do pensamento em palavras* é certamente o maior problema com que se depara o aprendiz de produção escrita de textos. Instados a apresentarem suas propostas de solução do problema, alguns de nossos sujeitos extrapolaram uma visão apenas verticalizada da questão, amplificando-a para o âmbito do sistema de ensino, não somente endossando a postura de se particularizar essa área do ensino da linguagem como uma disciplina do currículo, atribuindo-se-lhe um número suficiente de aulas no Ensino Fundamental e Médio e até na Educação Infantil, como também clamando por profissionais sérios e competentes que a operacionalizem de fato no âmbito escolar.

Analisando o desempenho global de nossos sujeitos na área de produção escrita de textos, à luz de suas justas reivindicações pedagógicas, surge-nos, entretanto, uma outra indagação: *a real dificuldade será tão-somente a expressão do pensamento ou esta inclui, preliminarmente, a própria organização do pensamento? E o que dizer das técnicas específicas do escrever*, enfatizadas por Mazzeu (1992) (ver seção 2, neste capítulo, página 196), *aliadas à prática intensiva de se tecer, a partir da leitura, a habilidade da escrita*, como enfatiza Rocco (1995) (ver seção 3, neste capítulo, página 199), todas indispensáveis ao domínio consciente das operações de produção das enunciações escritas?

Refletindo, pois, sobre essa questão somos levados a concluir que todas essas vertentes devem estar incluídas num programa de ensino de produção escrita de texto que se queira verdadeiramente eficaz. Assim, partindo da premissa de que a dimensão ideativa da

linguagem precisa, necessariamente, também ser ensinada na escola, acabamos por nos deparar com mais uma questão polêmica: *é possível ensinar a pensar?*

Quando se examina a possibilidade de abordagem da dimensão ideativa da linguagem nas estratégias pedagógicas pertinentes à aprendizagem da produção escrita de textos, convém, primeiramente, ressaltar que essa questão não se constitui num problema específico da área de linguagem, nem é ignorada pelos teóricos da educação. Torres (1994), por exemplo, considera que aprender a pensar é uma necessidade básica de aprendizagem de qualquer disciplina e que desenvolver as habilidades de pensamento é hoje mais necessário do que nunca:

O pensamento é essencial para a aquisição de conhecimento, e o conhecimento é essencial para o pensamento. [...] É nessa linha que, cada vez mais, coloca-se a necessidade de atribuir ao ensino das habilidades do pensamento o mesmo valor que têm outros ensinamentos primordiais, tradicionalmente reconhecidos como tais pelo sistema escolar (ibid., p. 86).

Sobre “o que ensinar”, em termos do desenvolvimento escolar do pensamento, Torres (id., p. 86, 89, grifo da autora) assim se manifesta:

Três áreas principais da psicologia do pensamento, consideradas “habilidades do pensamento” (o pensamento entendido como um conjunto de habilidades complexas, que podem por isso ser aprendidas e aprimoradas), parecem suscetíveis de ensino e fundamentais para aperfeiçoar a capacidade de pensar: a) a resolução de problemas, b) a criatividade e c) a metacognição. [...] Quatro componentes parecem centrais na configuração da criatividade: as capacidades, o estilo cognitivo, as atitudes e as estratégias. Entre as capacidades criativas estariam: fluidez ideacional (capacidade de produzir grande quantidade de idéias apropriadas com rapidez e soltura), hierarquia associativa estendida (associação de elementos remotos) e intuição (capacidade para desenvolver conclusões consistentes a partir de uma evidência mínima). Quanto ao estilo cognitivo (hábitos de processamento da informação), destacam-se: a detecção do problema [...], o juízo diferido (primeiro aprofundar e compreender, reservando-se a valoração e o juízo para mais tarde) e a capacidade para pensar em termos contrapostos [...]. As atitudes criativas incluem: a originalidade, a valoração autônoma (independência das influências sociais e dos valores convencionais) e o exercício da crítica e o uso produtivo da crítica dos outros. Finalmente, as estratégias mais comuns seriam: a analogia (capacidade para ver semelhanças não discernidas por outros, [...] chuva de idéias, transformações imaginativas [...], enumerar atributos, submeter pressupostos à análise, delimitar o problema, buscar um novo ponto de acesso, etc.).

Em que pese o aspecto embrionário das pesquisas existentes nessa área, assim como a dificuldade de operacionalização de algumas das recomendações acima, não há dúvidas de que *é necessário e possível* “ensinar a pensar” e de que o espaço adequado para isso é precisamente o ambiente escolar.

A partir das operações lógicas anteriormente mencionadas (ver 7.2, no capítulo primeiro, página 79), a título de sugestão, listamos a seguir uma série de operações que, inseridas nas atividades de produção textual oral ou escrita, poderão atuar como estratégias de treinamento sistemático para disciplinar o raciocínio, organizar e ordenar as idéias:

- a) *conceituação / caracterização/ finalidade:*
 - definir ou conceituar seres concretos e abstratos;
 - trabalhar com palavras que envolvam conceitos polêmicos;
 - dar a finalidade de diversos seres, abstratos ou concretos, indicando outros que o substituam;
 - descobrir as características de objetos, inclusive em cada um dos campos sensoriais;
 - identificar objetos pelas suas características;
- b) *analogia:*
 - Indicar semelhanças e diferenças entre seres, objetos, ações, estados etc.;
 - relacionar detalhes que permitam distinguir pessoas somente pelo comportamento;
 - justificar escolhas pelo “método da autoridade”;
- c) *relações entre as idéias:*
 - causa/conseqüência/conclusão: produzir enunciados, estabelecendo as relações acima;

- concatenação de idéias: formar discursos lógicos, juntando dados soltos;
- ordenação de idéias/seqüência lógica: ordenar fatos em seqüência lógica, descrever seqüência lógica de ações;

d) *o geral e o específico:*

- distinguir partes de um todo;
- redistribuir conceitos, partindo do mais específico para o mais geral ou vice-versa;
- aumentar progressivamente o enfoque de um dado quadro;
- diminuir progressivamente o enfoque de um determinado quadro;

e) *análise:*

- analisar temas, a partir de roteiros de operações lógicas;
 - *definição* (tentar definir o tema, inclusive com citações, exemplos, provérbios etc.);
 - *distinção/comparação/analogia* (comparar os vários tópicos em que se pode desdobrar um tema, mostrando suas semelhanças e diferenças);
 - *contraste* (opor a idéia do tema à sua idéia contrária);
 - *circunstâncias* (mencionar causas, origem, efeitos, conseqüências etc. do tema em questão);
 - *ilustração real ou hipotética* (citar casos, exemplos reais ou inventados, anedotas etc. que se apliquem ao tema);
 - *conclusão* (fazer um balanço final do que foi dito sobre o tema, podendo, inclusive, emitir uma opinião própria sobre o mesmo);

- analisar discursos com e sem roteiros;
- analisar publicações, seguindo roteiros;

f) *síntese:*

- sintetizar discursos anteriormente analisados;

g) *extrapolação:*

- a partir de um discurso narrativo, aproveitando a mesma estrutura deste, recontar a história em outro contexto, com outros personagens, modificando, inclusive a *story-line*;
- aplicar a estrutura de um discurso a outros temas;

h) *raciocínio indutivo:*

- analisar discursos em que as ações partam do particular para o geral;
- desenvolver raciocínios através do método indutivo;
- utilizar o método estatístico como uma forma de indução do raciocínio;

i) *raciocínio hipotético-dedutivo:*

- desenvolver silogismos, criando premissas para conclusões dadas ou conclusões para premissas existentes;
- apresentar alternativas para eventos;
- resolver problemas pelo raciocínio hipotético-dedutivo;

j) *vícios do raciocínio:*

- detectar raciocínios viciosos (distinguir sofismas);
- explicar falácias de raciocínio;
- listar preconceitos e classificá-los por categoria (social, religioso, racial etc.);

- analisar dogmas;
- analisar dilemas;

k) *argumentação*:

- elaborar exposição de motivos;
- argumentar contra ou a favor, refutando ou defendendo idéias;
- argumentar pelo método da dúvida metódica;
- argumentar pelo método da redução ao absurdo (método dos contrários).

A propósito do ensino das operações lógico-semântico-cognitivas, apresentamos no APÊNDICE A (página 251), a título de exemplo, uma série de atividades práticas que poderiam ser desenvolvidas pelos professores de linguagem, a partir de textos-base.

2. Desenvolvimento e ensino formal: o papel da mediação docente

Segundo Vygotski (1993, p. 195),

[...] o ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento dos conceitos infantis e uma potente força balizadora deste processo. [...] a instrução constitui durante a idade escolar um fator decisivo, determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive o desenvolvimento de seus conceitos.

Relativamente ao aprendizado escolar e sua conexão com o desenvolvimento, Vygotski (1988) conclui que o problema é duplamente complexo e compõe-se de dois aspectos distintos: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, depois, as características específicas dessa inter-relação na vida escolar.

Ao historiar as teorias mais importantes a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotski (1988) menciona três posições diferentes: a) a

independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem, preconizada por Piaget; b) a tese de W. James de que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento; c) a posição intermediária do grupo liderado por Kofka, que tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo crer que o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos anteriormente mencionados.

Diante de tal diversidade de interpretação, Vygotski (id.) busca uma nova solução para o problema, tomando como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar obrigatória e de que esse processo de aprendizagem anterior à escola difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o período escolar. Por outro lado, é uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, lançar mão de provas para demonstrar que só em determinada idade o aprendiz pode ser capaz de assimilar determinadas disciplinas ou conteúdos. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Vygotski (id.) menciona as pesquisas de Köhler, que comparam a capacidade potencial de imitação do animal com a da criança, demonstrando que a primeira dificilmente supera os limites da sua capacidade potencial de ação, enquanto que, no caso da criança, esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites de sua capacidade atual:

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (ibid., 112).

Sustentando que, além da imitação, na “atividade coletiva guiada pelos adultos”, igualmente importante, para a criança, é o auxílio do diálogo, da experiência compartilhada e das pistas fornecidas, ou seja, da interação, Vygotski (1993) produz a hipótese da *zona proximal de desenvolvimento (ZPD)* - o nível de desenvolvimento real do aprendiz tal e como pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas e o nível potencial, determinado pela resolução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com um colega mais capaz:

Essa diferença entre a idade mental ou nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas através da colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próxima (ibid., p. 239).

Dessa forma, o estado do desenvolvimento mental do aprendiz só poderá ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial ou zona proximal de desenvolvimento. Mais importante, porém, é que aquilo que o indivíduo pode fazer hoje com o auxílio dos mais experientes poderá fazê-lo amanhã por si só:

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKI, 1988, p. 113).

Posteriormente, Leontiev (1988) amplia as observações de Vygotski, esclarecendo que o próprio indivíduo, no decorrer de seu desenvolvimento, começa a se dar conta de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que o circundam não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Segundo esse autor, surge, então, uma contradição explícita entre o modo de vida do indivíduo e suas potencialidades, sendo que a superação dessa contradição é que o conduz a uma

reorganização de sua atividade, produzindo a passagem a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Leontiev (id., p. 81) menciona a existência de crises nessa mudança de estágio psíquico:

[...] o desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles. Uma vez que o desenvolvimento subsequente destas ações é limitado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, uma certa discrepância surge entre os dois, a qual é resolvida por um “constrangimento” das operações e funções até o nível exigido pelo desenvolvimento das novas ações.

Entretanto, embora a interpretação clássica de que as crises de desenvolvimento sejam causadas pelas características interiores do indivíduo em maturação e pelas contradições que surgem, nessa área, entre esse indivíduo e o ambiente, o autor acredita que tais crises não são absolutamente inerentes ao desenvolvimento psíquico:

Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas do desenvolvimento. [...] Não ocorrerão tais crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (ibid., 1988, p. 67).

Se por processo racionalmente controlado pudermos entender as ações sistemáticas desenvolvidas no ambiente escolar, concluiremos que o ensino deve orientar-se para as potencialidades do aprendiz e não para uma etapa de desenvolvimento já realizada, visto ser esta última ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral do indivíduo, por não ser capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas arrastar-se atrás dele. Assim, a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKI, 1988, p. 116):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. *Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente* (ibid. p. 115, grifo do autor).

Dessa forma, o conceito de zona proximal de desenvolvimento leva ao postulado de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente pela escola: o único bom ensino, afirma Vygotski (1993), é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A atuação nessa zona proximal de desenvolvimento é o papel explícito do professor e dos membros mais capazes de um grupo. A intervenção do professor e a dos grupos têm, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola:

A zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais eficaz para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento [...].
A instrução é válida unicamente quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal (ibid., p. 239, 243).

Assim, para Vygotski (*apud* CASTORINA et al., 1997), a aquisição de qualquer habilidade envolve a *instrução proveniente dos adultos*, antes ou durante a prática escolar. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo está “precedido” pela aprendizagem. Em se tratando de aprendizagens simples e informais, é possível que o próprio contexto se encarregue de “instruir” o aprendiz; mas quando se entra no terreno das aprendizagens complexas, é preciso muita orientação preliminar, ou seja, uma intervenção docente sistemática.

Nesse aspecto, Vygotski (1993) contraria algumas das idéias piagetianas, até então consideradas como norteadoras absolutas de todas as situações de ensino-aprendizagem. Para Piaget (1983), os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, sendo ainda condição prévia para a realização de um aprendizado: primeiramente tem de

haver uma maturação intelectual, para somente então introduzir-se a ação educativa. Vygotski (1993) contrapõe, todavia, que a própria ação educativa é a maior condicionadora da maturação intelectual: os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento; a noção de aprendizagem significa processo de ensino-aprendizagem, incluindo quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles, visto que o indivíduo não possui instrumentos endógenos para percorrer sozinho o caminho do pleno desenvolvimento.

Voltando à oposição Piaget–Vygotski, conforme enfocada por um dos sujeitos pesquisados por Freitas¹ (1994), temos o seguinte depoimento (*sic*):

Porque, no meu entender, para o Piaget, não é a professora que ensina, mas é a criança que aprende. E para mim é assim: alguém precisa interferir com competência neste processo de aprendizagem, de modo que estes custos sejam menos altos para o Estado, para o aluno e para a família. Então eu fui procurar um modelo que me dissesse como que eu poderia interferir com competência nessa escola. E daí cheguei ao Vygotski... [...] Ele valoriza o papel do professor. O professor pode ensinar, tem que ensinar, tem que interferir, é o grande maestro dessa orquestra. [...] Para mim Vygotski fica no meio do caminho entre uma postura absolutamente diretiva e uma absolutamente “laissez-faire”. [...] Piaget usa a interação como pretexto, pois está interessado é na ação do indivíduo, do sujeito. Vygotski está interessado em como o indivíduo constrói um conhecimento partilhado. Portanto, está interessado na interação. O sujeito para Vygotski não é ativo, é interativo (ibid., p. 46, 47, 77).

Para Freitas (d.), num primeiro momento, o referencial teórico desses sujeitos foi Piaget. Mas, ao refletirem sobre sua prática, preocupados com os fatores sócio-culturais, encontraram lacunas e levantaram questões a que esse referencial não pôde responder. “Foi aí que descobriram Vygotsky, algumas vezes Luria e Bakhtin” (ibid., p. 49). Assim, o encontro desses professores com esses autores sócio-históricos, especialmente Vygotski e Bakhtin, permitiu-lhes *não somente uma compreensão mais global e contextualizada da relação professor-aluno, mas também instituiu o diálogo pedagógico como a grande estratégia para mediar o processo de ensino-aprendizagem*: ao estudar a linguagem em sua função mediadora

¹ Em sua pesquisa, Freitas entrevistou professores universitários brasileiros, estudiosos da obra de Vygotski e Bakhtin, com o objetivo de mapear e construir a história da chegada e da difusão dos postulados sócio-históricos ao Brasil.

do pensamento, Vygotski “ênfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, estabelecendo uma *unidade dialética* entre pensamento e linguagem” (ibid., p. 104, grifo nosso); quanto a Bakhtin, ao postular que “o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo” (ibid., p. 104), introduziu a importância do *diálogo* professor-aluno para estabelecer a interação social na sala de aula. Segundo Freitas, surge aí a grande ‘conexão pedagógica’ entre Vygotski e Bakhtin: “o primeiro fala de uma relação permeada pelo social e o segundo aposta no dialógico como, fundamentalmente, um ato social (ibid., p. 89).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem referência explícita à necessidade da intervenção docente sistemática, para que a aprendizagem se realize com maior eficácia:

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, 1997, p. 29).

Segundo Zorzal (1999), há uma fundamental diferença entre o que se passa na esfera das atividades cotidianas, caracteristicamente espontâneas e não refletidas, e o que se produz no âmbito das atividades não-espontâneas: a estas “torna-se necessária uma relação reflexiva com a ciência, a arte, a filosofia, a moral, a ética ou política, para que [...] possam ser efetivamente compreendidas, reproduzidas e reelaboradas no decorrer da história do gênero [humano]” (ibid., p. 92). Faz-se, portanto, indispensável resgatar o não-cotidiano como o “*locus* dos conhecimentos e atividades que, historicamente elaborados, possibilitam, de fato, que reflitamos coerentemente sobre a realidade, de modo a superarmos sua manifestação aparente, nos aproximando, ao máximo, de sua essência” (ibid., p. 94). Assim é que Zorzal (id., p. 83) coloca o ensino formal como o “lugar fundamental tanto a que elementos essenciais do conhecimento humano sejam apropriados pelas novas gerações, como

também lugar possível à promoção de reelaborações sobre tais apropriações e objetivações a que correspondem”.

Não restam dúvidas, portanto, quanto ao papel essencial da instrução sistematizada para o pleno processo de “humanização” do ser humano. Assim considerada, a educação formal parece ser o único *locus* que possibilita não somente o pleno desenvolvimento do potencial cognitivo e lógico-criativo do indivíduo, como também a formação da consciência, constituindo-se na verdadeira arena onde se trava o combate contra a alienação e a favor da democratização das oportunidades culturais para as massas.

Definida a indispensabilidade da instrução formal para o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, cabe-nos agora examinar a maneira mais produtiva de se evitar o espontaneísmo didático acima mencionado. Mazzeu (1992, p. 25) fala-nos de um interessante conceito de *alienação* a que o ser humano é submetido no processo da enunciação: *a alienação aparece, por exemplo, no momento em que o autor produz um texto que não corresponde às idéias que queria ou precisava comunicar*. É nesse momento que Mazzeu (id., p. 37) coloca o *uso da técnica* como a única forma de superação do espontaneísmo, visto que ela se constitui na forma mais fácil ou mais prática de se realizar determinada operação: “Ao dominar uma técnica, cada indivíduo adquire um instrumento para atingir de modo mais fácil determinados fins, sem ter que cometer os erros inerentes a uma ação espontânea”.

Ao mencionar a difusão do uso das técnicas em todas as áreas da atividade humana, Mazzeu (id.) adverte que, de modo análogo ao uso de instrumentos/ferramentas na atividade laboral, também o indivíduo deve valer-se da linguagem como uma espécie de *ferramenta cultural*, cujo domínio técnico consciente vai permitir não somente a busca intencional do aperfeiçoamento, como também a internalização da própria técnica. Partindo do pressuposto de que o pensamento vai se definindo e se estruturando no próprio processo da

enunciação do discurso, esse pesquisador conclui que “a comunicação vai se dar de forma tão mais eficiente, quanto mais o uso da técnica for automatizado, liberando a consciência para se concentrar no conteúdo e no objetivo da comunicação” (ibid., p. 67).

Embora Mazzeu (id.), em seu trabalho, utilize-se da argumentação acima basicamente para defender o aprendizado lingüístico (gramatical) das técnicas de comunicação escrita, nada nos impede de retomar o seu pensamento, guardadas as devidas proporções, para também defendê-lo no que diz respeito ao âmbito que ora pretendemos operacionalizar: o aprendizado dos aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem, relacionados com as atividades específicas de produção textual escrita. Também nesse âmbito acreditamos, com Mazzeu (id., p. 67), que as situações formais de comunicação “requerem, em maior grau, que o indivíduo domine conscientemente as operações que executa para se comunicar”. Quando se deixa de lançar mão do ensino das técnicas específicas do escrever, dificulta-se ao aluno (e, na maioria das vezes, até o impede de realizar) a aquisição dessas habilidades. Segundo Mazzeu (id., p. 91), pela ausência de uma percepção crítica dos verdadeiros motivos e pela limitação técnica na execução dos propósitos “acaba-se reforçando o caráter alienado da atividade de estudo da língua escrita, ainda que o conteúdo dos textos que o aluno produz seja altamente rico em sentido para ele”.

A respeito, pois, das ações teórico-práticas necessárias à eficácia do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, convém nunca esquecer o clamor da maioria de nossos sujeitos, no sentido de que grande parte de seus professores se limitaram ao ensino da gramática da língua, na vã suposição de que isso bastaria para se adquirir a competência na expressão escrita. Ou então, quando se dedicaram às atividades de produção textual, limitaram-se a “passar o tema na lousa”, cobrando a escritura de um texto com começo, meio e fim, pouco ou nada fazendo em termos de uma sistematização teórica eficaz ou de uma ação prática orientada, deixando-os ao deus-dará, ou, então, inculcando-lhes na

cabeça que bastaria o incremento da leitura para que os mesmos adquirissem “espontaneamente” a técnica e a prática redacional.

Assim procedendo, tais professores ignoraram, ingênua ou deliberadamente, a própria forma de construção do conhecimento pelo aprendiz, nesta como em qualquer outra área, definida como um processo de idas e vindas, avanços e recuos, em níveis provisórios, suficientes até o contato com um novo conhecimento. E por dispensarem a realização de atividades sistemáticas de aquisição desse conhecimento, deixaram, portanto, de atuar na zona proximal de desenvolvimento do educando, como também se eximiram de garantir e acelerar o desenvolvimento desejável em cada etapa da vida escolar, desprezando, obviamente, o nível real do aluno, indispensável para se promover e avaliar de fato o avanço de sua capacidade produtiva.

3. Leitura e escrita: caminhos diferentes, embora convergentes

Segundo Rocco (1995, p. 2)², “A afirmação de que ‘só escreve bem quem lê muito’ tornou-se um imperativo categórico no meio acadêmico e educacional”. Para os nossos sujeitos, por exemplo, essa é uma verdade indiscutível, firmando-se-nos, ainda, a convicção de que essa certeza lhes fora inculcada pelos seus próprios professores de linguagem. Evidentemente, não há dúvidas de que o papel da leitura é e sempre será fundamental, visto que amplia os conhecimentos e o imaginário das pessoas. O que não se deve é cultuar inadvertidamente certos corolários baseados tão-somente no senso comum e que acabaram por se tornar uma espécie de *clichê* repetido à exaustão por professores e alunos, como pudemos depreender dos exemplos abaixo, retirados dos textos que versavam sobre o histórico dos sujeitos como produtores de texto:

² As colocações de Rocco mencionadas neste trabalho foram exaradas em entrevista concedida ao Professor da UNESP de Assis (SP), Dr. Rony Farto Pereira.

A dificuldade em escrever deve ser corrigida com um pouco mais de leitura, na minha opinião (Doc. 12AI).

[...] realmente tenho dificuldades em formular pensamentos, ficando assim muito difícil, principalmente iniciar um texto. Talvez seja por eu não ter o hábito de ler. [...] tenho que adquirir maior conhecimento e para que haja esse conhecimento textual tenho que ler muito (Doc. 15AI).

Eu não me considero uma boa produtora de textos [...] pelo fato de eu ler pouco [...] Para uma boa redação [...] realmente é necessário, a leitura, precisamos ter conhecimento sobre o que vamos escrever [...] (Doc. 26AI).

[...] na minha opinião, o que se poderia fazer para que os alunos em geral adquirissem o hábito de escrever, é tão somente estimulá-los à prática “da leitura” [...] (Doc. 1AN).

Na verdade, embora um dos aspectos da relação leitura-escrita haja se tornado indissociável - “Quem escreve bem, geralmente lê muito” (ROCCO, 1995, p. 2) -, isto não significa que o reverso da medalha seja necessariamente verdadeiro: nem sempre quem lê muito escreve muito e bem. Essa relação não é nem automática, nem biunívoca, já que o ler e o escrever se desenvolvem por força de duas operações intelectuais que não são nem concomitantes nem se realizam da mesma maneira. Assim, embora existam operações mentais comuns para a escrita e para a leitura, bem como haja intersecções de certos campos cognitivos em ambas, há também especificidades: “não há transposição direta e automática do ler para o escrever” (ibid., p. 2).

Dessa forma, o ato de escrever exige um trabalho intenso e intensivo de múltiplas atividades, muita prática de composição, mediada por exercícios específicos e diversificados que irão tecer, a partir da leitura, a habilidade da escritura. Somente assim é que se consegue abrir caminhos e pavimentar *trajetos contínuos da leitura à escrita e da escrita à leitura*: “Aquele que escreve bem já estabeleceu esse fluxo contínuo de atividades, de idas e vindas” (ibid., p. 2). À escola, evidentemente, é que cabe essa função de abrir esses caminhos de mão dupla, que permitam ao aluno, após muito trabalho intelectual, circular do lido para o escrito e vice-versa. Entretanto, repetimos, o simples estabelecimento desse fluxo leitura-escrita não exime o professor de trabalhar estrita e incansavelmente a produção textual

escrita. Como se verifica, a leitura, embora de fundamental importância, não resolve o problema do ensino da expressão escrita.

4. A praga dos clichês³ na produção textual escolar

Um dos aspectos que nos chamou a atenção quando da análise do texto livre produzido pela turma de Matemática de Nova Andradina (o histórico como produtor de textos) foi o elevado número de lugares-comuns que nada tinham a ver com o desenvolvimento do tema (na proporção de 8 para 1, comparativamente à turma de Ciências Biológicas de Ivinhema). Aliás, esses clichês, ainda que aparentemente bem elaborados e altissonantes, foram, na maioria das vezes, os maiores responsáveis pela vacuidade textual por nós detectada quando da avaliação da proficiência lógico-semântico-cognitiva desses sujeitos.

Num interessante trabalho sobre o uso de clichês, Mazzeu (1999, p. 17) reafirma o caráter contraditório da linguagem na atividade e no pensamento humanos:

[...] ao mesmo tempo que os homens podem, por meio da linguagem, se apropriar de afirmações que resultaram da reflexão de outros homens e das gerações passadas, elevando a sua prática e o seu pensamento a um patamar que não seria alcançado pela mera experiência individual, essas afirmações, quando assumem a forma de clichês, tendem a se tornar verdadeiros “fetiches”, que cerceiam ou mesmo eliminam a necessidade de pensar sobre os problemas que se apresentam na prática e, com isso, impedem os indivíduos de dirigirem intencionalmente a sua prática para superar tais problemas.

Foi exatamente isso o que aconteceu com os nossos “usuários” de clichês: por dificuldade ou negligência preferiram o uso de fórmulas vazias ao esforço do pensamento para compreender os fatos e, inclusive, contribuir para a sua transformação. Há, por exemplo, três deles que consideramos como verdadeiras “pérolas” da “enrolação” textual na escola:

³ Reiteramos que o epíteto “praga”, ora utilizado, não se aplica ao uso intencional de clichês em determinadas situações ou tipologias textuais.

[...] minha trajetória neste universo tão belo, amplo e necessário na vida de todos nós, que convivendo em sociedade, precisamos praticar dioturnamente: a comunicação em todos os seus aspectos (Doc.1AN).

[...] tive a certeza que o maior bem que os meus pais poderiam me dar era justamente aquilo que eles não tiveram a oportunidade de ter: frequentar uma escola (Doc. 1AN).

[...] vejo que o ensino no país está cada dia mais fraco nas escolas públicas e que os alunos também estão desinteressados (Doc. 7AN).

Levando-se em conta que, além de provocar o esvaziamento da linguagem, os clichês prejudicam a capacidade de pensar abstratamente e generalizar, mantendo o indivíduo preso aos dados imediatos da realidade, há que se revisitar o alerta de Mazzeu (1999, p. 129, grifo nosso) sobre o uso generalizado de clichês na prática do ensino da linguagem escrita, situando tal fenômeno como “um problema, ou seja, como uma forma de comunicação que *precisa* ser superada, sob risco de gerar um esvaziamento da própria linguagem e da sua função humanizadora no pensamento e na atividade humana”.

5. O “dom” de escrever: inteligência lingüística e ensino

Revedo alguns depoimentos do histórico escolar da produção de textos, ficamos realmente surpresos com a satisfação que alguns dos sujeitos expressaram diante da tarefa de escrever, visto ser essa atividade normalmente execrada por uma boa parte dos usuários da língua e considerada por muitos como “odiosa” e “traumática”:

Desde os meus primeiros anos escolares, percebi o quanto gostava de fazer redações, como gostava de formar idéias e expô-las aos colegas de classe [...] quando liamos as histórias [...] no momento em que ia lendo, ia criando vida as minhas imaginações, e foi nesses momentos que percebi o quanto gostava desta atividade, a mesma foi crescendo cada vez mais, me acompanhando em todos anos escolares. Eu me lembro dos romances que adorava escrever, era de uma criatividade incrível e elogiada pelos meus mestres [...] (Doc. 4AI).

Posso dizer que algumas pessoas já gostam de escrever antes de serem alfabetizadas; tive essa experiência desde muito cedo, por volta dos 4 anos de idade. [...] (Doc. 28AI).

Sempre gostei de escrever. [...] Quando me sinto envolvida pelo tema escrevo textos enormes (Doc. 30AI).

Gosto muito de escrever, as vezes sinto ter grandes idéias até para, quem sabe, um livro ou um pequeno conto [...] (Doc. 35AI).

No ensino médio, comecei a gostar de escrever, mas não como tarefa escolar, mas sim como hobby, lembro nas noites em que eu ficava acordada, escrevendo poesias ou descrevia uma história que eu gostaria de viver [...] (Doc. 13AN).

Eu como qualquer criança sempre gostei de escrever, adorava contar minhas estórias [...] Eu gosto muito de escrever, tenho idéias maravilhosas quando escrevo cartas ou mensagens em cartas, se pudesse escrevia até livros se fosse possível [...]. Ainda não escrevi um livro sobre minha vida ou outros, pois acho que devo me aprimorar mais [...] quando eu tinha meus 13 anos, eu escrevia tudo que acontecia ao meu redor e com as pessoas que estavam comigo diariamente [...] (Doc. 28AN).

Diante de tanto enlevo perante o ato de escrever e até de um “pendor” natural para a atividade escrita, com, sem e até apesar da escola, seria o caso de se examinar com mais cuidado a teoria das múltiplas inteligências, criada e desenvolvida pelo psicólogo e educador norte-americano Howard Gardner durante a década de 1980 e que vem ganhando terreno rapidamente na área psicopedagógica, pelo fato de propor uma nova forma de enxergar o aluno e as suas competências intelectuais. Essa teoria representou uma contestação ao famoso quociente intelectual (QI) como expressão de uma inteligência única, fixa e invariável. Gardner (1994) propôs a tese de que não existe uma inteligência geral, mas inteligências diferentes, autônomas e independentes, que são combinadas diferentemente em cada pessoa. A visão ocidental, que aponta a existência de apenas uma inteligência, nega aquilo que a maioria dos pais e professores sabem através do senso comum: *as pessoas podem ser inteligentes de diferentes maneiras*.

Gardner (id., p. X) define inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. Diante de evidências persuasivas da existência de diversas competências intelectuais relativamente autônomas, esse autor concluiu que “para abarcar adequadamente o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considera” (ibid., p. IX). Dessa forma, ao

defender o princípio de que “há necessidade de uma melhor classificação de todas as competências intelectuais humanas” (ibid., p. 45), o autor procurou apresentar uma noção de cada inteligência específica, ressaltando que as mesmas “existem não como entidades fisicamente verificáveis, mas apenas como construtos científicos potencialmente úteis” (ibid., p. 53).

Dentre os dez tipos atualmente considerados de inteligência, o que nos interessa neste estudo é a *inteligência lingüística*, a qual Gardner (id.) afirma ser a potencialidade mais ampla e democraticamente compartilhada na espécie humana e ainda a mais valorizada; talvez, por esse fato, seja também a mais conhecida, tendo sido objeto de estudos desde a mais remota antiguidade. Essa é a inteligência encontrada em poetas, escritores, oradores, teatrólogos, humoristas, jornalistas, advogados, atores, professores, vendedores, comunicadores de modo geral, lingüistas, gramáticos... O que define essa competência é uma grande *sensibilidade* ao significado, à ordem entre as palavras – “a capacidade de seguir regras gramaticais e, em certas ocasiões cuidadosamente selecionadas, violá-las” (ibid., p. 60), sensibilidade aos sons, ritmos, inflexões e metros da palavra e sensibilidade às diferentes funções da linguagem – “seu potencial para entusiasmar, convencer, estimular, transmitir informações ou simplesmente agradar” (ibid., p. 60).

Eis que, na última das caracterizações da inteligência lingüística acima, é que podemos situar os nossos (e todos os demais) sujeitos que “adoram” escrever. No entanto, o que é que a nossa escola tem feito por esses “vocacionados”? A propósito, vale lembrar a fala do John Lennon (1980, *apud* GARDNER, 1994, grifo do autor):

Por que ninguém me descobriu? Na escola, será que eles não viam que eu era mais esperto do que qualquer um nesta escola? Que os professores eram estúpidos também? Que tudo o que eles tinham era informações de que eu *não precisava*?

Sabemos que a existência de um currículo escolar sistematizado justifica-se pela finalidade de propiciar ao aluno o conhecimento mais adequado às suas necessidades

pessoais e sociais, nesta ordem. Quando se lança um olhar para a escola brasileira da atualidade, percebe-se claramente que a ordem acima foi invertida e mutilada. O enfoque sócio-histórico permanece – e, evidentemente, é necessário que exista. O que está faltando é o enfoque pessoal, nos termos em que a teoria das múltiplas inteligências o aborda. As evidências desse fato são corriqueiras: tome-se, como exemplo, a grade curricular de qualquer de nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio e avalie-se. Quantos desses currículos vazados nos moldes oficiais propõem disciplinas e/ou ementas que levem em consideração as múltiplas potencialidades dos alunos? O velho conceito de uma inteligência geral elimina a possibilidade de trabalhar as capacidades inatas do educando, de modo que elas sejam igualmente valorizadas, estimuladas e reforçadas.

Dessa forma, uma educação que se queira holística, atual e democrática não pode se dar ao luxo de ignorar as múltiplas inteligências; ao contrário, é preciso propiciar a sua manifestação desde os anos pré-escolares. Na visão educacional de Gardner (id.), um currículo escolar centrado na teoria das múltiplas inteligências tem de ser necessariamente um *currículo aberto*. Para Gellhaar (1999), “as múltiplas inteligências são o caminho natural para se estruturar o ensino”. Cabe, portanto, aos agentes propositores e executores do currículo escolar garantir que essa dimensão múltipla das capacidades individuais seja de fato levada em consideração.

Para Gardner (1994, p. 284) “um prolongado processo educacional é necessário antes que o potencial intelectual bruto – seja ele lingüístico, musical ou lógico-matemático – possa ser realizado na forma de um papel cultural maduro”. No caso específico de nossos sujeitos, exatamente dez deles (num universo de setenta) manifestaram expressamente seu “gosto por escrever”. Dessa forma, temos que a aptidão literária pode ser até bem mais comum do que imaginamos. Nesse caso, por negligência do processo educacional podemos estar desperdiçando um sem-número de vocações, por falta de técnica,

treinamento prático ou mesmo de incentivo. Se não iniciarmos de imediato as mudanças necessárias, não mais teremos tempo de “alcançar o bonde da história” e continuaremos a amargar a condição de últimos colocados no *ranking* mundial, tanto em termos sócio-culturais e econômicos, quanto educativos. O pior de tudo é que já teremos desperdiçado um incalculável número de talentos não somente literários, mas também científicos.

6. Conhecimento e criatividade: “gêmeos siameses” no ato de aprender

“O importante é saber que a única maneira para se criar é se informar” (Doc. 23NA). A afirmação acima se reveste de tal sabedoria, que muito nos encanta e surpreende o fato de ela provir exatamente de um dos nossos calouros-sujeito do Curso de Matemática de Nova Andradina e não de um experiente teórico do assunto. Em diferentes palavras, Zorzal (1999, p. 67) enfoca essa mesma idéia, ou seja, que a criatividade, assim como a informatividade, provém do conhecimento da realidade: “toda e qualquer atividade humana baseada em conhecimentos e projetada no devir é necessária e essencialmente criativa”. Aliás, para Vygotski (1987) a relação entre imaginação e realidade é indispensável, havendo quatro formas de se combiná-las, no ato da criação:

- a) todos os elementos combinados provêm da realidade direta (experiência anterior), sendo que a fantasia apóia-se na memória;
- b) os elementos combinados provêm não da realidade direta, mas de elementos da realidade já elaborados e modificados pela imaginação, graças à experiência alheia ou social;
- c) os sentimentos influem na imaginação e, reciprocamente, a fantasia influi em nossos sentimentos (lei da dupla expressão emocional da realidade);

d) embora não se ajustem a nenhum modelo existente na realidade, os elementos combinados, movidos apenas pelos sentimentos e pelo pensamento, devem refletir a mais “convincente” realidade (verdade interna dos elementos combinados).

Assim é que o mecanismo da imaginação criadora inicia-se pela percepção externa e interna que serve de base à nossa experiência. A seguir, verifica-se um processo de dissociação (extração de alguns dados da realidade percebida, deixando ignorados os demais) e associação (agrupamento de elementos dissociados e modificados). Mediando todo o processo, encontramos sempre o contexto histórico-social que permeia, portanto, todo ato de criatividade.

Em seu interessante trabalho sobre criatividade e ensino, Zorzal (1999) conclui ser a primeira uma faculdade ontologicamente inerente ao gênero humano, ainda que, em particular, cada indivíduo faça um uso gradualmente diferente dessa faculdade. Dessa forma, para esse autor, “o gênero humano é, por definição, criativo” (ibid., p. 8). Não se deve, entretanto, incorrer no equívoco de considerar essa criatividade como algo inteiramente *espontâneo e gratuito*. Contrariamente, pois, a ambas as noções comuns (a de que a criatividade é uma faculdade concedida a alguns privilegiados – os artistas, por exemplo – e a de que se trata de um dom espontâneo e gratuito), Zorzal (id., p. 14) enfatiza que “condições como a preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento amplo de uma área do saber passaram a ser considerados pré-requisitos para a produção criativa”.

Para Vygotski (1987, p. 54), a criação literária é considerada a arte mais típica da idade escolar e, para desenvolver a habilidade criativa nessa área, “deve a criança acumular numerosa experiência, deve adquirir um domínio muito elevado da palavra, deve elevar seu mundo interior a um altíssimo grau de desenvolvimento”. Grande parte dos que observam os

esforços de criação literária na infância pergunta-se a que serve tudo isso, se tal atividade pode não passar, como na maioria das vezes, de um episódio fugaz, se não se pretende fazer da criança um escritor. A resposta do autor não se faz esperar: essa criatividade, desenvolvida a partir da arte literária (como de qualquer outra forma de arte), permanecerá atuante em toda a vida do indivíduo, servindo para depurar-lhe a vida emocional, permitindo-lhe exercitar sua fantasia, seus hábitos criadores e, principalmente, dominar a linguagem:

[...] convém ressaltar a especial importância de fomentar a criação artística na idade escolar. O homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora [...] e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar no sentido de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação é uma das principais forças no processo de obtenção dessa finalidade (ibid., p. 108).

Sobre tal assunto, Vygotski (1987, p. 59) menciona a experiência de Tolstoy:

Como conseguiu Tolstoy despertar em crianças que até então ignoravam por completo o que era uma criação artística, esta complexa e difícil forma de expressão? As crianças começaram a criar coletivamente. Tolstoy lhes contava e elas repetiam a seu modo.

Ao afirmar a irreprodutibilidade do enunciado e a dialogicidade da linguagem, Bakhtin (2000) já faz pressupor uma *criatividade inerente* ao próprio uso produtivo da língua: “Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (ibid., p. 350). Apesar dessa expectativa “inovadora” em face de cada enunciado, também Bakhtin (id.) ressalta que qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada, seja a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, a visão de mundo do próprio sujeito falante etc.: “O *dado* se transforma no *criado*. É como se todo o dado se reconstruísse de novo no criado, se transfigurasse nele” (p. 348, 349, grifos do autor). O que se trata, pois, de compreender não é o aparato técnico, mas a *lógica imanente à criação*, e, acima de tudo, a estrutura dos valores na qual a criação se desenvolve e o contexto em que o ato criador é pensado. Em qualquer arte, a tarefa do artista

consiste em *superar um material*. No caso da criação verbal, o artista deve superar a língua como se supera a matéria física, propiciando a essa língua um *aperfeiçoamento imanente*, em função de uma necessidade determinada.

Diferentemente do que sucede com as artes picturais, plásticas e gráficas, a criação verbal não lida com um material propriamente espacial e, portanto, não cria uma forma espacial *externa*. A palavra – seu material – não é espacial em sua substância, fazendo com que a forma da disposição do texto, na obra literária, seja quase que insignificante. Assim, a criação literária não se situa no mundo da língua: o poeta apenas se serve da língua no ato de criar, já que a língua é neutra, é sempre auxiliar e não tem finalidade em si mesma, servindo, indiferentemente, à cognição, à arte, à comunicação prática etc. Dessa forma, ainda que a parte verbal seja importante na obra literária, o seu objeto estético não é constituído somente de palavras: o que torna essa obra um objeto da visão estética é a sua *forma interna artisticamente significativa*: “A imagem externa expressa pelas palavras [...] tem por função dar forma e remate, ou seja: ela não só é expressiva, mas também artisticamente impressiva (ibid., p. 110). Eis porque, também o leitor é solicitado a “participar” do ato criador, “respondendo” à expressividade do locutor, atribuindo-lhe não somente um sentido próprio (o “seu” sentido) mas também o próprio valor estético.

Conclui-se, portanto, que o fomento da capacidade criadora torna-se uma das questões mais importantes para o desenvolvimento pessoal, isto porque, embora o ato criativo seja impulsionado pelo desejo e pela necessidade do homem, esses elementos, por si só, nada criam. Toda e qualquer manifestação criativa, quer no campo das invenções científicas, quer no campo artístico, pressupõe condições psicológicas e materiais para a sua manifestação. A criatividade, como qualquer outra forma de humanização, resulta, pois, de um processo de encadeamento histórico-social, fundado em formas preexistentes. Assim, não estaria a mesma garantida a todos os seres humanos: “afinal, as pessoas teriam que aprender a ser criativas,

fazendo uso de suas faculdades humanas e se apropriando ao máximo dos legados do seu gênero” (ZORZAL, 1999, p. 123). Por essa razão, as classes sociais mais privilegiadas são as que mais oportunizam o surgimento de artistas, inventores e inovadores, visto possuírem muito mais condições objetivas necessárias ao ato de criar.

Dessa forma, a habilidade lógico-criativo que se deseja desenvolver através do ensino dos aspectos lógico-semântico-cognitivos inerentes à produção escrita de textos na escola será decorrência de um processo de ensino-aprendizagem pautado por ações lógicas e criativas sistemáticas, tanto por parte do professor quanto dos alunos, para que possamos constantemente nos deparar com depoimentos de nossos educandos como o que se segue:

Veio então a 5ª série, a nossa aula de língua Portuguesa era uma delícia, fomos estimulados a fazer fantoches com sucata, elaborar um drama com os bonecos e apresentar para toda a escola, e depois uma pequena peça de teatro no palco da escola. Acho que foi esses fatos que me ajudaram a não ter medo de redação [...] (Doc. 25AN).

Cabe apenas ressaltar, entretanto, que um ensino que se queira conscientizador e transformador das práticas sociais requer um docente que tenha previamente desenvolvido em si próprio uma consciência inovadora, pautada num modo de atuar tanto criativo quanto lógico.

7. A contribuição indispensável da intertextualidade

Ao vincular a expressividade do enunciado como sendo também uma relação do locutor com os enunciados dos outros, bem como ao afirmar a importância do domínio da forma padrão e relativamente estável de estruturação de cada enunciado, enquanto pertencente, necessariamente, a um determinado gênero do discurso, Bakhtin (2000) traz à tona uma importante estratégia para o ensino-aprendizagem do uso da língua: *o recurso à intertextualidade*.

Da mesma forma, ao relatar a estratégia de Tolstoy para motivar crianças a produzirem textos literários, Vygotski (1987, p. 59) menciona explicitamente que o escritor “lhes contava e elas repetiam a seu modo”. Temos, assim, o uso da intertextualidade como importante ferramenta pedagógica de iniciação à escritura de textos, principalmente das tipologias mais complexas. Na verdade, antes de alcançar a plena maturidade literária, é provável que a maioria dos escritores tenham primeiramente “imitado” autores ou obras que os houvessem impressionado. Há até escritores geniais que foram explicitamente acusados de “plágio”, como é o caso de Eça de Queiroz em relação a Balzac. Inclusive, um dos gêneros literários, a Paródia, nutre-se exclusivamente de intertextos para efeito de criação. Aliás, nem é propriamente o texto literário o grande usuário da intertextualidade: o texto científico costuma, necessariamente, fazer uso constante de citações diretas ou referências indiretas a outros textos.

Conforme já mencionado em capítulos precedentes, neste trabalho, incluímos duas produções explicitamente intertextuais: as paráfrases do texto *SERMÃO DA PLANÍCIE* e do poema *CIDADEZINHA QUALQUER*, ambos de autoria de Drummond de Andrade. Também pudemos constatar que o melhor desempenho de nossos sujeitos aconteceu exatamente nesse tipo de atividade. A explicação desse “sucesso” torna-se cristalina quando se considera o fato de que o texto-base utilizado para a produção de intertextos funciona como uma espécie de modelo ao educando e que o fornecimento de modelos é uma das estratégias mais eficazes em qualquer área de aprendizagem. Dessa forma, podemos deduzir seguramente que o recurso à intertextualidade pode servir de apoio aos professores de produção textual em, pelo menos, três frentes indispensáveis: a *prática da leitura*, que, conforme vimos, é indispensável ao ato de bem escrever; a *aquisição de esquemas cognitivos* que facilitam sobremaneira o aprendizado da expressão escrita; e a *aquisição de conhecimentos* que suprem o arsenal de idéias do aluno.

8. Técnica sim, evidentemente. Mas... e a dimensão humana do ensino?

Por várias vezes enfatizamos que omitir o ensino das técnicas específicas do escrever pode dificultar ou até impedir a aquisição das habilidades de produção de texto. Cabe, no entanto, esclarecer que somente o aparato técnico-pedagógico pode não ser suficiente para garantir que a habilidade de produção textual escrita seja efetivamente adquirida no processo de ensino-aprendizagem. Vários dos nossos sujeitos colocaram como empecilho o famoso “bloqueio das idéias”, ocasionado, muitas vezes, por aspectos ligados à área emocional do educando, tais como o medo, o desinteresse, a timidez, o nervosismo:

Não gostava muito de produzir textos, [...] usava muito minha imaginação e acabava me envergonhando disso [...] tinha também medo de escrever errado e a professora me corrigir na frente dos outros alunos ou ainda pior que ela me pedisse para ler o texto para que todos ouvissem [...] (Doc. 10AI).

[...] hoje não tenho uma habilidade em escrever por falta de atividades escolares e principalmente pelo desinteresse da minha parte [...] (Doc. 8AI).

[...] desde o primario nunca gostei muito e confesso que nunca tive muito interesse e pouco aprendi [...] (doc. 27AI).

[...] por ser muito tímida nunca consegui criar nada [...] As minhas produções sempre foram ruins [...] me lembro que na 5ª série escrevi sobre o amor, criei uma estória super linda [...] todos da sala gostaram muito [...] mas mesmo assim, não perdi o medo e as outras continuaram sendo tão ruins quanto as primeiras (...) ainda prefiro ser uma escritora anônima por medo de não agradar (Doc. 36NA).

[...] assim desaparece todas as idéias do que podíamos escrever. Ficamos nervosos e não sai nada (Doc. 44AN).

Depoimentos como os acima mencionados, apesar de muito comuns, não costumam ser levados em conta pela maioria dos pesquisadores da área e pelos professores de linguagem. Foi um de nossos sujeitos que levantou a questão (questão essa, aliás, “ignorada” pela maioria dos docentes da área):

[...] procurar saber mais, do porque das minhas idéias foram bloqueadas, uma maneira que descobri a *(sic)* pouco tempo é usar da psicologia ela nos ajuda

bastante a saber mais do que se passa com a gente em cada fase da vida (Doc. 4AI)⁴.

Diante de tais problemas, normalmente deparamo-nos com a alegação dos educadores de que não possuem a formação especializada que os habilite a lidar com a interferência emocional na aprendizagem. No entanto, a alegação desses professores (a de que não são especialistas na área de psicologia) não satisfaz: se o problema existe e persiste, alguma coisa deve ser feita no sentido de saná-lo ou encaminhá-lo; o que não se pode é ignorar totalmente a questão.

9. A produção textual e as condições de escrita no ambiente escolar

Muito se tem falado ou escrito sobre o mau desempenho escolar da produção textual. Há quase três décadas que esse problema vem sendo levantado e analisado por pesquisadores da área de linguagem; mesmo assim, porém, na prática cotidiana das escolas a solução parece estar ainda longe de acontecer. Não há dúvidas de que muito progresso já se fez nessa área, em termos de catalogar e caracterizar tais problemas, apontando-se-lhes as causas prováveis e sugerindo-se as soluções possíveis. A questão pragmática das estratégias pedagógicas para saná-los, a nosso ver, é que ainda não foi devidamente explorada, configurando-se, portanto, numa minuciosa diagnose ainda à espera de tratamento.

Independentemente das causas extra-escolares de natureza sócio-político-econômico-pedagógica (que são muitas e graves, como a deficiência da infra-estrutura escolar, o rebaixamento da qualidade do ensino, a falta de preparo do professor, uma política perversa para a educação etc.), o que nos interessa analisar no momento são as causas *intra-*

⁴ A propósito das dificuldades de fluência na leitura e na escrita, Bettelheim & Zelan (1984) realizaram uma exaustiva pesquisa com escolares, sobre as causas dos inúmeros bloqueios da linguagem de origem puramente emocional.

escolares – “a face do aluno”, segundo Pécora (1983, p. 8) - ligadas a problemas eminentemente lingüísticos. Ou seja, o que o professor de linguagem pode efetivamente fazer, à luz das pesquisas lingüísticas, para tratar tais problemas, além de simplesmente jogar a culpa nos outros, no sistema.

Dentre as propostas de solução normalmente apontadas, selecionamos para esta discussão aquela que enfatiza a *intersubjetividade autor-leitor* como condição *sine qua non* do ato de significação, sendo que essa intersubjetividade seria altamente prejudicada pelas *condições artificiais da produção textual verificadas no ambiente escolar*. Assim, a artificialidade da escola seria uma das causas primeiras das dificuldades que os alunos têm para escrever. Ainda que Pécora (id., p. 94, 95) postule que o “efetivo domínio da escrita somente pode dar-se como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como mera assimilação de técnicas e padrões”, enfatizando que “os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e, esta, do mundo e da ação intersubjetiva”, principiamos por acatar a premissa geralmente aceita de que, desartificializando-se⁵, ao máximo, as condições de produção na escola⁶, os alunos produziram textos significativos e, portanto, menos sujeitos aos problemas de coerência e, principalmente, de informatividade.

A possibilidade de validação de tal premissa tornou-se viável graças aos cuidados tomados por ocasião da primeira atividade de coleta de dados desenvolvida neste trabalho, durante a qual procuramos conduzir a produção do texto alusivo (A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS), mesmo que em sala de aula, livre das pressões de avaliação e da variável tempo, além de situado numa temática que envolvia a vida

⁵ A palavra “desartificializar”, aqui, foi empregada com o sentido de *prevenir, neutralizar, ou mesmo eliminar* (se possível) certas condições ou exigências da produção textual na escola, que *nada têm a ver com funcionalidade do uso da escrita na vida real*.

⁶ Convém ressaltar que, não apenas as condições de produção de textos devem ser desartificializadas pela escola, mas, de um modo geral, também as condições de ensino da Língua Portuguesa como um todo.

pessoal dos alunos. Assim, uma série de variáveis consideradas altamente prejudiciais às atividades de produção textual puderam ser contornadas, de forma a permitir-nos, como um desdobramento analítico deste trabalho, desenvolver experimentalmente os seguintes objetivos:

- a) verificar se, dada essa possível “neutralização” da artificialidade, os alunos conseguiriam expressar-se com mais significância e, portanto, com maior índice de coerência e informatividade;
- b) verificar, ainda, se a possível eliminação dessa artificialidade traria conseqüências positivas para a coesão e a correção formal do texto produzido.

Para o tratamento dessa questão primária, buscamos a contribuição da experiência (a essa altura considerada como *canônica* nos meios acadêmicos) de Costa Val (1994), que consistiu em analisar a textualidade de cem redações produzidas no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1983, tendo como critério as quatro metarregras de Charolles. Em suas conclusões, a autora constatou que o grande problema daquele *corpus* por ela analisado situava-se no plano lógico-semântico-cognitivo do texto, sendo que, no plano da superfície textual, o desempenho foi satisfatório. Isto significou para ela que, em termos de *instrução e treinamento*, a escola parece estar cumprindo adequadamente o seu papel. No momento de fornecer uma resposta à indagação “do porquê de”, “nas redações analisadas, à boa utilização dos recursos formais não correspondeu uma configuração conceitual condizente” (ibid., p. 123), a autora alinha uma série de causas, todas elas relacionadas diretamente às condições de produção do texto, sobre as quais a mesma recomenda “deter a atenção” (ibid., p. 43) antes de analisar a questão da textualidade das enunciações produzidas, que não condizem com as situações naturais de produção de textos:

- a) “a contingência de escrever de improviso, sobre um tema imposto, para um receptor temido e desconhecido” (p. 123), dentro de um tempo pré-determinado;
- b) a previsibilidade do tema, calcado num contexto histórico-político;
- c) a tensão e o nervosismo bloqueando o surgimento de idéias;
- d) a ideologia dominante fazendo crer que há um jeito certo de interpretar a realidade, fazendo derivar daí as receitas, as fórmulas e as formas;
- e) o medo de arriscar o diferente, o fora do normal, já que esse “normal” é que costuma “dar bons resultados”: “A recomendação é não dizer nada que possa comprometer, não ousar formular nenhuma opinião individual que fuja do padrão; é mostrar-se neutro e comedido” (ibid., p. 124);
- f) a falta de oportunidade de preparar-se efetivamente para o ato da escrita, por mais previsível que seja o tema;
- g) a impossibilidade de trocar experiências com qualquer interlocutor;
- h) a falta de tempo e de tranquilidade psicológica para aprofundar as reflexões.

A propósito, a autora chama a atenção para o fato de que o processo natural de escrever um texto começa muito antes do ato mecânico de escrever, através da escolha pessoal do tema, da busca de informações sobre o tema, da discussão com outros interlocutores; em seguida é que vem o debruçar-se sobre o tema, seguido do processo de rever o que foi escrito, reescrevê-lo quantas vezes forem necessárias até que se o considere “perfeito”. Ao término de suas conclusões, Costa Val (id., p. 128) acrescenta que “é hora de mudar a rota [...] buscar o desenvolvimento pleno da competência comunicativa do aluno”.

A propósito dessa “mudança de rota” proposta por Costa Val, decidimo-nos a experimentá-la quando da produção do primeiro texto de nosso *corpus*, propiciando, tanto

quanto nos fosse possível, *condições mais funcionais e menos opressivas* à prática da produção textual, a fim de observar o reflexo dessa postura no desempenho dos sujeitos. Dessa forma, para a produção mencionada, adotamos algumas estratégias (ver descrição completa da atividade no capítulo segundo, páginas de 92 a 94), que, teoricamente, serviriam para desartificializar algumas das condições de produção textual na escola: antecipação de uma semana quanto à divulgação do tema, possibilidade de os sujeitos escreverem livremente sobre tal tema, sem condição prévia de número máximo ou mínimo de linhas e sem especificação de tempo. Relativamente à “imposição” do tema, tentou-se anular uma possível ruptura entre o aluno-escritor e professor-leitor, não somente conferindo funcionalidade a esse ato de escrita (explicação sobre a necessidade de uma diagnose que viesse a embasar a próxima adaptação do plano de ensino da disciplina), como também colocando-se uma temática nitidamente pessoal e, portanto, “naturalmente” significativa para o aluno, como também, no caso, muito importante para o professor. Como se pode verificar, tentou-se contornar, pelo menos, quatro das oito situações responsáveis pela artificialidade do discurso produzido na escola, apontadas por Costa Val. (id.).

A análise dos textos produzidos, para efeito deste experimento paralelo, deu-se sob a forma de *amostragem estatística*⁷: sete textos, dentre os 36 produzidos pela turma do curso de Matemática de Nova Andradina (quantidade essa equivalente a 19,44% do total de textos produzidos nessa turma), foram selecionados aleatoriamente, pelo processo da ordenação numérica do conjunto total, sendo retirada a quinta, décima, décima quinta, vigésima, vigésima quinta, trigésima e trigésima quinta produções, correspondentes aos textos numerados como 6AN, 13AN, 20AN, 26AN, 33AN, 39AN e 47AN. Para nortear esse processo analítico, procuramos observar integralmente os quatro princípios abaixo, propostos por Serafini (1994, p. 131,132), para os quais deve-se levar em conta:

⁷ Estatisticamente falando, a amostragem, para ser significativa, deve ser igual ou superior a 10% do universo pesquisado. No presente caso, elevou-se a 19,44%.

- a) a fase de desenvolvimento do produtor do texto;
- b) o objetivo do texto;
- c) o gênero textual usado;
- d) o tipo de estímulo dado à escrita.

Dentre os métodos existentes, dado que o principal objetivo da produção foi compor um *corpus* de pesquisa destinado a este trabalho, o método escolhido foi o *analítico*, definido por Serafini (1994, p. 137) como pertencente àqueles que “identificam nos textos alguns aspectos ou critérios particulares de julgamento que são avaliados separadamente, [propondo-se] uma lista de características, às vezes ponderadas, que constituem um guia para a avaliação”.

Outro aspecto relevante levantado por Serafini diz respeito às contradições comumente apresentadas pelos enunciados escritos, que podem apresentar “problemas com algumas preposições, com adequação de palavras (ibid., p. 131)” e, ao mesmo tempo, possuir “um início original e cativante, uma rica documentação e uma pontuação correta, embora a seqüência lógica seja problemática” (ibid., p. 131). A solução apontada pela autora é a *atribuição de pesos* aos diversos elementos analisados, o que, apesar de supostamente ferir o princípio enunciativo de se considerar o texto como um todo, parece ser a melhor alternativa para se lidar com as características contrastantes acima mencionadas.

Quanto à mensuração dos itens analisados, segundo Serafini (id., p. 107) esta é uma operação complexa devido à falta de modelos de referência. Visto que a análise de nossos textos-*corpus* teve como objetivo, para efeito deste trabalho, tão-somente a mensuração experimental, utilizamos a noção de “correção classificatória”, conceituada por Serafini (id., p. 114) como “identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação”. Para isso, montou-se uma planilha de análise, conforme sugerido pela autora,

com base em elementos previamente definidos, bem como pela adoção de uma escala ponderada de valores numéricos.

Uma vez que o professor deve "assumir uma postura diferente para cada gênero textual" (ibid., 1994, p. 107), levando-se em conta que a produção em pauta (realizada em função deste trabalho) constituiu-se numa mistura de *narrativa autobiográfica* (a história de como os sujeitos aprenderam a produção escrita de texto na escola), aliada a uma *diagnose* dos problemas atuais e de *sugestões* de como saná-los, optamos por dividir o texto produzido em duas partes, para efeito de análise e mensuração:

- a) a história propriamente dita;
- b) a diagnose e as sugestões.

A primeira parte foi analisada segundo as características do *gênero narrativo* e a segunda, de acordo com as peculiaridades do *gênero expositivo*. De acordo com as orientações de Serafini (id.), foram selecionados os seguintes elementos a serem analisados, atribuindo-se a cada um o valor cinco, aliado aos seguintes pesos:

Tabela 15 - Montagem de critérios para análise e mensuração, por amostragem, do enunciado A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

SEGMENTO	ELEMENTO AVALIADO	VALOR	PESO
TEXTO COMO UM TODO	Adequação ao tema	5	8
	Informatividade (progressão e continuidade do tema)	5	10
	Organização coesiva (referenciação, concordância, regência, transição de parágrafos)	5	8
	Clareza e concisão	5	8
	Adequação vocabular	5	5
	Correção formal (pontuação, ortografia, recuos de parágrafo)	5	5
SEGMENTO NARRATIVO	Estrutura (o quê, quando, onde, como, porque e para quê)	5	8
	Amplitude temporal (ensino fundamental e médio)	5	5
	Nexo lógico-temporal	5	5
SEGMENTO EXPOSITIVO	Nexo lógico	5	10
	Argumentatividade	5	8

A questão da subjetividade do analista interferindo nos resultados da análise tornou-se irrelevante ao considerar-se que todos os textos foram analisados pela mesma pessoa (no caso, a autora deste trabalho) e que os textos não apresentavam identificação, além de o grupo que os produziu achar-se em início de curso, praticamente desconhecido, portanto, da analista. Assim, o famoso *efeito halo* (a interposição do subjetivismo do avaliador nos resultados da avaliação, pelo fato de já conviver com a pessoa do avaliado) não nos preocupou nesta mensuração de resultados. Após a análise “mensurativa”, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 16 – Resultado da análise e mensuração, por amostragem, do enunciado A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS – Sujeitos: Alunos do Curso de Matemática – Nova Andradina

TEXTO	RESULTADO (%)
6AN	40
13AN	63
20AN	36
26AN	21
33AN	45
39AN	13
47AN	23

Apesar da preocupação em contornar a maioria das variáveis apontadas por Costa Val (1994) como as principais responsáveis pelo fracasso das produções textuais escolares (a contingência de escrever de improviso, sobre um tema imposto, para um receptor temido e desconhecido, dentro de um tempo pré-determinado, a previsibilidade do tema calcado num contexto histórico-político, a tensão e o nervosismo bloqueando o surgimento de idéias, a falta de oportunidade de preparar-se efetivamente para o ato da escrita e a falta de tempo e de tranquilidade psicológica para aprofundar as reflexões), os resultados, como se verifica, não foram nada animadores: apenas um dos sete textos ficou acima da média convencional. Os índices mais baixos ficaram por conta da *informatividade*, da *estruturação*, da *organização lógica* e da *argumentatividade*.

O experimento acima, porém, longe de invalidar a tese de Costa Val (id.), realça ainda mais a proposição de Pécora (1983) de que os problemas de produção de texto na escola decorrem da atitude de se retirar a escrita da linguagem e esta do mundo. De fato, não

somente a funcionalidade da escrita, mas a própria realidade da função sócio-histórica da linguagem, em todos os níveis escolares, vem sendo relegada pelos professores de língua materna, em prol de um ensino artificial e artificioso, que isola o ensino de línguas tanto das demais disciplinas do currículo, quanto da vida real do aluno. A propósito, vale citar a colocação de um dos sujeitos deste experimento (Doc. 33AN), que menciona literalmente: “Consigo bons resultados com assuntos reais, ou histórias verídicas”.

Eis porque a estratégia de ensino da linguagem, especialmente a da produção textual, inferida a partir da *pedagogia de projetos*⁸ proposta por Jolibert (1994, p. 24, grifo da autora) pode ser realmente a via mais adequada para se ensinar o aluno a escrever: “A competência prática é adquirida em *situação* prática, na prática”. Dessa forma, cumprir-se-ia também a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam a interdisciplinaridade do ensino. Acreditamos que essa interdisciplinaridade possa de fato fornecer as condições concretas e funcionais para que os alunos escrevam com significância, o que poderá contribuir, em muito, para se eliminar a artificialidade da produção escolar de textos e suas conseqüentes mazelas.

Concluindo, temos que a produção satisfatória de textos não consiste tão-somente em fornecer as condições psicológicas e pragmáticas para que o aluno trabalhe sem pressão, mas, principalmente, em estender esse processo de desartificialização a todo o processo de ensino da língua, tornando-a funcional e contextualizada, usando como motivação as situações escolares, o conteúdo das demais disciplinas e, principalmente, o contexto sócio-histórico mais amplo, que, concretamente, exijam a intervenção dos alunos através da linguagem oral e escrita.

⁸ Sobre a pedagogia de projetos, ver a seção 11, neste capítulo, página 229. Nessa seção, inclusive, mais que a interdisciplinaridade, propomos a intertransdisciplinaridade para a prática do ensino da linguagem em geral.

10. Por uma concepção dialética do ensino da produção textual

Como vimos anteriormente, as condições artificiais verificadas no ambiente escolar não são o maior vilão da incapacidade de produção textual. Embora não haja dúvida de que a artificialidade da escola seria uma das causas primeiras das dificuldades que os alunos têm para escrever, o simples fato de desartificializarmos as condições de produção na escola não leva, necessariamente, os alunos a produzirem textos significativos e, portanto, menos sujeitos aos problemas de natureza lógico-semântico-cognitiva, especialmente os que afetam a coerência e a informatividade. A própria garantia da *intersubjetividade autor-leitor*, por si só, parece-nos ainda insuficiente para resolver de uma vez por todas o problema.

Tanto é que, na experiência anteriormente mencionada, em que buscamos contornar cerca de 50% das variáveis apontadas por Costa Val (1994) como as principais responsáveis pelo fracasso das produções textuais escolares (o restante das variáveis não era pertinente ao contexto em que havíamos realizado a coleta de dados), os resultados não foram nada animadores, em termos da informatividade, da estruturação, da organização lógica e da argumentatividade

Assim, partindo da premissa de que, nas aulas de linguagem, mesmo melhorando-se as condições de produção, os discursos escritos continuam muito limitados, aventamos uma nova hipótese: a de que uma das maiores limitações na produção textual na escola deve-se à própria ideologia escolar do ensino da linguagem, muito distante do que se passa na vida do aluno (afetiva, social ou profissional) e nas demais disciplinas do currículo.

Dessa premissa e hipótese, fizemos derivar uma outra questão paralela a este trabalho: até que ponto um ensino de produção textual que leve em conta “a competência prática” (Jolibert, 1994, p. 24), prática essa vazada na *intertransdisciplinaridade*, pode de fato

fornecer as condições concretas e funcionais para que os alunos escrevam com significância, contribuindo efetivamente para eliminar a artificialidade da produção escolar de textos?

Em função do exposto, decidimo-nos a analisar também, por um outro prisma, um dos textos constantes do experimento anterior. Nessa nova análise, deixando de lado o aspecto puramente textual anteriormente examinado, buscamos relacionar, à luz de nosso referencial teórico, não somente as limitações desse texto ao tipo de “interdiscurso” normalmente produzido no âmbito escolar, mas também pensar algumas estratégias metodológicas de produção textual, que objetivem uma real intertransdisciplinaridade escolar (interdiscurso com o real), em prol de um ensino mais dialeticamente totalizador.

Ao referendarmos, pois, o papel crucial da linguagem como o lugar privilegiado da *interlocução*, entendida esta como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, é preciso retornar a uma das três máximas de Geraldi (1991, p. 5), anteriormente citada: “que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo”.

Sendo o homem o centro da realidade histórico-social, nada do que lhe diga respeito (como é o caso da linguagem) pode ser concebido como autônomo, fora dele: “Quando o objeto do conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa” (JANTSCH, 1996, p. 41). Vimos que, para Pêcheux (1997, p. 255), “o real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real”. Em se tratando, pois, do processo da produção de discursos (orais ou escritos), uma atividade inerentemente humana, tomar o real como um processo separado dessa produção é coisificar o homem, decretando, segundo Jantsch (1996, p. 43), a sua própria “morte”: “A criatura governando o criador”.

Jantsch (id., p. 38) coloca também que, na prática histórico-social, não se pode prescindir nem do princípio da totalidade, nem do princípio da interdisciplinaridade, isto ao

afirmar que, “assumindo a realidade como uma totalidade histórico-social, somos desautorizados a constituir totalidades epistêmicas autônomas” e que, pelo princípio da interdisciplinaridade, nenhuma totalidade epistêmica consegue dar conta da totalidade histórico-social e, por isso, não ganha sentido algum a não ser referindo-se a essa totalidade. Assim, não é possível conceber a totalidade sem os seus elementos constitutivos. Se o fizermos, cairemos numa concepção a-histórica da realidade, em uma abordagem não-dialética do objeto-problema. Eis aí, portanto, tanto a universalidade quanto a especificidade da práxis: buscar a compreensão particular do real para conectar dialeticamente esse particular com outros, numa síntese explicativa cada vez mais ampla.

Para Jantsch (id.), porém, a realidade não é o que está externo ao sujeito, mas o trabalho de abstração que elabora e reelabora, em sínteses cada vez mais amplas, a relação sujeito-objeto, reconstruindo tanto o sujeito quanto o objeto, fazendo acontecer, aí, uma superação. Mediante esse trabalho de abstração (superação) é que se dá o diálogo do sujeito com o objeto. Nesse diálogo sujeito-objeto é que acontece a *coerência*, uma vez que não podemos dizer qualquer coisa (subjetivismo) do objeto em análise, sob pena de nunca podermos superar o senso comum. Coerência, aqui, é, portanto, a lógica do texto que se apropria da lógica do objeto.

Quando escrevemos, interpretamos e produzimos a realidade. Assim, a escrita é a sistematização de conceitos capazes de interpretar e produzir o real: “A escrita é texto (sistematização de conceitos) e contexto (conceitos vivos e com sentido, pois referidos à totalidade histórico-social)” (ibid., p. 45). Dentro dessa concepção dialética da realidade, a escrita consiste em uma apropriação do real, através de sínteses que abarquem o real: “Ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar da realidade, interpretando-a e produzindo-a” (ibid., p. 46). Assim, a produção de textos é uma prática social por excelência, já que, com a escrita, fazemos história, enfim, existimos,

interagindo com o “auditório social presente fora e dentro de cada um de nós” (KRAMER, *apud* JANTSCH, 1996, p. 47).

Visto que toda a vez que se escreve, interpreta-se e produz-se uma realidade, toda a vez que se escreve uma história, escreve-se uma nova história, uma vez que a nova realidade é historicamente diferente da anteriormente produzida: o sujeito já é um outro, a realidade já é uma outra, porque houve nova abstração, nova síntese. Escrever não é a simples produção de um texto, mas a leitura de um contexto, isto é, da realidade. Nesse sentido, assume-se a escrita como uma atividade humana, intervindo no real de modo a apropriá-lo e transformá-lo ou produzi-lo.

Essa historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta, em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva.

Dessa forma, essa relação entre a construção do sentido e o efeito do *interdiscurso* (a formação discursiva que domina o sujeito falante, isto é, na qual ele é constituído como sujeito, segundo Pêcheux, 1997) lança novas luzes sobre algumas das posições anteriormente mencionadas neste trabalho: a afirmação de Pécora (1983, p. 95) de que “os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e, esta, do mundo e da ação intersubjetiva” e a colocação de Costa Val (1994) de que o processo natural de escrever um texto começa muito antes do ato mecânico de escrever, através da escolha pessoal do tema, da busca de informações sobre esse tema e da discussão com outros interlocutores.

Para discutir os conceitos acima revisitados, escolhemos, dentre os sete selecionados para o experimento anteriormente abordado, o texto constante do Doc. 26AN. Isto porque, dentre todos, foi este o que mais se desviou da proposta colocada aos alunos (A

MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS), evidenciando uma série de problemas específicos da produção textual no âmbito escolar e que, portanto, melhor se prestou ao novo tipo de análise que pretendíamos efetuar. Transcrevemos abaixo o texto em questão:

DOC. 26AN

A MINHA HISTÓRIA COMO PRODUTOR DE TEXTOS

Meu primeiro contato com a expressão escrita foi muito bom, lembro-me de estar apreensiva e a mesma sensação se repete atualmente.

O contato com o novo causa medo e curiosidade, ficando atenta aos acontecimentos, a professora era maravilhosa, jamais a esqueci, ela virou história sofreu como uma mártir e sofri junto com ela, ficava triste e extremamente feliz quando a via chegar para nos visitar, cada dia notávamos a diferença, a última vez já havia perdido os longos e loiros cabelos, mas o sorriso e doçura persistiam a duras penas, os olhos azuis disfarçavam a dor que consumia e lhe roubava a vida a cada dia.

O ano letivo termina, ela falece com câncer.

A minha professora Fátima é lembrada pela sua beleza e carinho com que tratou-me. Todos os dias dividia seu conhecimento, a cada letra que aprendíamos era motivo de festa, ganhávamos desenhos para colorir. Elogia sempre cada feito e parabenizava nossas mães. Recebeu homenagem póstumas há um colégio com seu nome.

Devo a ela meu primeiro conhecimento, é uma busca contínua e incessante, penso que tenho sempre algo a aprender.

O enfoque analítico discutido neste item é o da *análise crítica* do teor discursivo propriamente dito, baseando-se na posição de Beaugrande (2002), que conceitua essa análise como “uma simples e poderosa ferramenta para explorar as implicações sociais, políticas e ecológicas do discurso [...]”. Aliás, segundo Beaugrande (id.), a *Linguística Crítica* iniciou-se como um programa para recobrir aspectos negligenciados da linguagem, de cunho social e político e, eventualmente, evoluiu para a *análise crítica do discurso* quando seu escopo se expandiu:

A linguagem e o discurso possuem muitas maneiras de transmitir uma ideologia, ou seja, um ponto de vista ou uma posição, apresentando-os de modo a que pareçam mais naturais ou adequados que outros. Entretanto, o estudo “crítico” do discurso

revela, incontinenti, as inconsistências ligadas às contradições básicas entre o favorecer os direitos humanos (teoria inclusiva), ao mesmo tempo em que se restringe o seu uso por parte daqueles a que se destinam (prática exclusiva) (ibid., não paginado, grifo do autor).

O nosso propósito básico foi, assim, o de analisar a influência do interdiscurso escolar, conforme a conceituação de Pêcheux (1997) anteriormente exposta. Dessa forma, em se tratando de um discurso produzido no âmbito escolar, a nossa análise abordou basicamente o reflexo da “filosofia” do aluno sobre esse ambiente específico. Em primeiro lugar, nota-se uma explícita fuga ao tema proposto (a própria história como aprendiz de produção textual na escola), através do viés de se narrar a história trágica de uma professora que muito impressionou o narrador. Por que esse viés ocorreu? Várias hipóteses podem ser levantadas: terá o locutor não entendido a questão proposta? Julgamos essa hipótese pouco provável, pois a questão era cristalina e não embaraçou qualquer outro aluno.

A admiração do locutor pela figura da “professora mártir” era tal, que teria obstruído o seu raciocínio lógico? Essa também nos parece uma hipótese inverossímil, visto que o lapso de tempo ocorrido entre o fato e a respectiva abordagem pelo aluno era muito grande, de modo a pouco interferir no emocional do locutor. Além disso, a expressão clara do produtor do texto faz supor uma mente lúcida e nem um pouco embaraçada no momento da produção.

A hipótese mais provável é a questão da vacuidade do discurso escolar, onde o aluno escreve “qualquer coisa” para satisfazer o professor, que, na maioria das vezes, nem o lê “como uma manifestação discursiva”, mas o analisa tão-somente do ponto de vista da correção gramatical ou formal. A explicação prévia de que o texto “serviria de diagnose” para balizar a montagem de um programa de ensino da disciplina passou totalmente despercebida ao locutor, numa clara comprovação de que o *quê*, o *porquê* e o *para quê* se escreve na escola não merece a menor importância, não possui nenhum valor, constitui apenas um ritual a ser obedecido. Assim, mesmo a professora tão amada, tão admirada, que tão intensamente

preencheu as expectativas emocionais do locutor, não foi capaz de “capacitá-lo” a produzir um texto minimamente coerente.

A crítica acima efetuada conduz-nos naturalmente ao que, de acordo com a definição de Pêcheux (1997), podemos conceituar como *interdiscurso escolar*: a interpelação do aluno em sujeito de seu discurso se efetua pela sua identificação com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito), ou seja, o próprio ambiente escolar. Parece que, ao produzir discursos na escola, o indivíduo se aliena (ou é alienado) de toda realidade histórico-social, entregando-se tão-somente à escritura do “escolar”, “com o escolar” e “para o escolar”, estabelecendo-se pouca ou nenhuma conexão com a sua totalidade de vida.

Desvestida, pois, de seus aspectos pragmáticos, a produção textual escrita escolar mal pode se sustentar nos aspectos lógico-semântico-cognitivos, pois lhe falta sentido e, portanto, significância. O sujeito só pode, então, constituir-se como um sujeito escolar, assujeitado à artificialidade e à vacuidade com que a linguagem é tratada no âmbito escolar. Assim, por mais que nos esmeremos no ensino da epilinguagem ou da metalinguagem, por mais que implementemos a prática da escritura na escola, dificilmente conseguiremos fugir da influência desse interdiscurso (ou seria *intradiscurso?*), marcado por uma prática fragmentária e alienada, que o mais ativo e criativo dos professores dificilmente conseguirá superar.

Nesse momento, convém que seja retomada a questão da práxis dialética (totalizadora e referenciada a uma situação sócio-histórica), para que se possa propor uma *nova práxis ao ensino da produção textual na escola*. Antes de mais nada, é preciso reiterar com Amaral (2000, p. 37) que qualquer aprendizagem “deve ser vista como um processo global, no qual teoria e prática não se dissociam, no qual caminham juntos o conhecimento da realidade e a intervenção nela”.

Pensada em sua dimensão de totalidade, a realidade tem um caráter interdisciplinar e, para compreendê-la, é fundamental o raciocínio dialético orientado no sentido de “apreender seu movimento e seu potencial, analisar os fenômenos numa dimensão de totalidade, captar suas múltiplas determinações e a lei que rege sua transformação” (GONÇALVES, 2000, p. 46). Nessa perspectiva, o conhecimento se volta para as reais necessidades do ser humano e retoma a sua função sócio-histórica, à medida que vai reunindo os elementos para a análise da realidade, de seus problemas, de suas contradições, objetivando a realização das sínteses necessárias à sua superação.

11. Por uma renovação da práxis do ensino da produção textual: a pedagogia de projetos como caminho do dialógico ao dialético

Em termos da produção escrita de textos, vale repetir que essa atividade não pode conviver com o medo, a cobrança descabida, a punição. Segundo Cunha (2000, p. 35),

[...] as atividades desvinculadas da experiência dos alunos, feitas sob pressão, alimentadas pela possibilidade de punição (surgida na forma de comentário inadequado, nota, castigos), têm muito menos chance de contribuir para a criação do gosto do aluno por essas experiências.

Um outro aspecto decisivo diz respeito à contemporização com posturas didáticas que acabem por estimular a acomodação ao interdiscurso escolar vigente, ou seja, um discurso vazio, desvinculado das reais necessidades do aluno e da realidade como um todo, voltado unicamente para o “umbigo” da própria disciplina, destinado a um único leitor, o professor. Sobre esse aspecto, vale a pena também revisitar alguns de nossos sujeitos, quando os mesmos escreveram seus “depoimentos”:

[...] fiquei muito feliz em saber que a minha redação seria lida por todos os alunos da escola [...] (Doc. 35AN).

É sempre bom fazer uma redação, nela você coloca sentimento, realidade, você mostra sua capacidade de raciocinar, nela você escreve a verdade [...] (Doc. 35 AN).

Um ensino da produção textual escrita, embasado na perspectiva enunciativa articulada com os construtos psicológicos vygotskianos, teria, pois, de direcionar seus esforços para duas estratégias consideradas básicas nesse contexto, ambas, aliás, complementares e interdependentes:

- a) a *pedagogia de projetos*;
- b) a *intertransdisciplinaridade* no trabalho com a produção textual.

A pedagogia de projetos, como se sabe, não é nova: chegou ao Brasil nos idos de 1930, no bojo do movimento escolanovista. Atualmente reinterpretado, esse método, segundo Amaral (2000, p. 37, 38),

tem fornecido subsídios para uma pedagogia mais dinâmica, mais centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão do conhecimento pelo professor.

Com base nas informações reunidas por Fazenda⁹ e nas afirmações de Hernandez¹⁰, Hargento (2002) elaborou uma síntese a respeito da pedagogia de projetos, que, a partir da falência de uma perspectiva pedagógica fragmentada, passiva, centrada na transmissão de conteúdos como um fim em si mesmos, vazada em situações artificiais, sob o estrito controle dos adultos, propõe uma perspectiva globalizante, participativa, envolvendo situações reais e responsabilidades mútuas, centralizada no processo de formação do sujeito. Assim concebida, a pedagogia de projetos tem, como pressuposto básico, a *ação do aluno* sobre seu processo de aprendizagem, propiciando que o mesmo:

- a) não dependa somente das escolhas do profissional de ensino;

⁹ FAZENDA, I. (org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

¹⁰ Hernández F. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- b) decida e se comprometa com o que foi escolhido para se trabalhar;
- c) possa projetar-se no tempo, planejando suas ações e suas aprendizagens;
- d) torne-se responsável;
- e) seja sujeito de sua aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e utilidade.

A ferramenta básica dessa pedagogia são os *projetos de trabalho*, os quais devem ser concebidos em sua dimensão metodológica (o quê, onde, como, quando, porquê etc. fazer), atitudinal (mudança no “olhar” pedagógico: não limitar o aprendizado, possibilitar, pesquisar, incentivar o desejo de aprender etc.), interdisciplinar (o tema abordado através de diferentes disciplinas), transdisciplinar (o “problema” como ponto de partida para os conteúdos) e reconstrutiva (o “escolar” sempre pensado em forma de um projeto). Assim os projetos de trabalho constituem “um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica, que nos permite pensar, aprender e atuar para enfrentar alguns dos problemas que hoje incomodam os docentes que pretendem responder às trocas que têm lugar ‘dentro’ e ‘fora’ das paredes da escola” (HARGENTO, 2002, *slide* 10, grifos da autora).

O fato mais importante em relação ao método de projetos é que tal estratégia não somente promove uma ampla interação dialógica (entre docentes e discentes, entre os respectivos pares, entre as diversas áreas do conhecimento, representadas pelas disciplinas do currículo, entre a escola e a sociedade), mas também contempla a totalidade do fazer discente – um projeto, ou seja, uma ação completa, com começo, meio e fim -, configurando-se numa realidade mais palpável, numa ação que possui objetivos e finalidades mais concretos. Os métodos tradicionais trabalham os conteúdos de modo muito fragmentado, “encaixotando-os” em disciplinas estanques. O método de projetos, ao contrário, pressupõe uma ruptura com

essa fragmentação, recuperando a dialogicidade, a totalidade e a unicidade características da própria vida.

O método de projetos traz à tona a questão da *interdisciplinaridade* e da *transdisciplinaridade*: na *inter*, um tema é abordado por diferentes disciplinas; na *trans*, estabelecem-se relações entre diferentes áreas, trabalha-se com problemas (e não apenas com temas), cuja resposta necessita da contribuição de diferentes disciplinas. Para Gonçalves (2000, p. 45), “do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade consiste no método de pesquisa e ensino voltado para a interação de duas ou mais disciplinas”. Pensada em sua dimensão de totalidade, a realidade tem um caráter muito mais que interdisciplinar: é *globalizada*. Para abarcá-la, portanto, o conhecimento também precisa ir além da interdisciplinaridade: precisa ser *intertransdisciplinar* e apreendido na medida das necessidades. Nessa perspectiva é que o conhecimento se torna funcionalmente social e histórico. Assim é que o trabalho *intertransdisciplinar* orienta-se em direção à *dialogicidade*, que propicia a unicidade do saber em face de uma realidade multifacetada, possibilitando ao aluno aprender a dialogar e a pensar sobre essa realidade para, então, apreendê-la. Nesse desafio, a ação intertransdisciplinar adquire um significado *dialógico* e *dialético*: reúne contribuições de todas as áreas do conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão e transformação da realidade.

Em se tratando do ensino da língua, a pedagogia dos projetos se apresenta como a mais coerente, de vez que a transdisciplinaridade da linguagem perpassa todos os conteúdos culturais, veiculando-os ao longo do tempo e do espaço, inclusive intersocial. Assim, o fato de se utilizar e se ensinar a escrita na medida de sua necessidade torna, em princípio, esse aprendizado muito mais significativo e funcional do que simplesmente confiná-lo a situações artificializadas em aulas específicas de linguagem. Sem dúvida, esse

procedimento ampliaria e enriqueceria o interdiscurso utilizado na escola, aproximando-o mais da realidade e da totalidade da vida.

Poder-se-ia argumentar que tal funcionalidade tornaria o uso da linguagem exclusivamente pragmático, alijando da escola o ensino das tipologias textuais mais voltadas para a função estética da linguagem. A preocupação é válida, porém facilmente contornável: como parte da totalidade da vida, muitos projetos irão contemplar, necessariamente, essa face estética da língua, além do que se poderia planejar projetos de cunho marcadamente estético ou literário.

O que melhor que a linguagem se presta a essa ação *intertransdisciplinar*? Que outra ferramenta melhor que a escrita para congregar as múltiplas facetas da realidade numa síntese cada vez mais abrangente e totalizadora? Torna-se, portanto, crucial que os professores de linguagem percebam essa incrível potencialidade da linguagem de pensar e expressar a realidade globalizada, para utilizá-la cabalmente nas suas aulas. É nesse aspecto que a metodologia dos projetos se enlaça com as estratégias da intertransdisciplinaridade, no sentido de propiciar ao ensino da língua escrita uma significância que pode suprir o vazio da fragmentação escolar dos conteúdos. É preciso, pelo menos, que a linguagem seja utilizada na sua função dialógica e totalizadora da realidade sócio-histórica.

Aliás, a questão da pedagogia dos projetos e, por extensão, a da intertransdisciplinaridade, não é absolutamente nova, a não ser na efetiva prática escolar. O que se propõe, pois, nem é uma inovação científica ou mesmo tecnológica do ensino da produção textual: o que se argumenta, simplesmente, é que os professores passem a utilizar, de fato, uma práxis pedagógica visivelmente dialógica e dialética, no sentido de implementar soluções viáveis para um problema que, de tão surrado, parece até ter criado uma insensibilidade pedagógica geral, mas que não pode ficar eternamente no limbo dos fracassos escolares mal resolvidos.

Isto porque, embora consigamos conviver com o fato de que a prática escolar sempre caminhe a reboque da pesquisa científico-pedagógica, o que nos preocupa, em países do terceiro mundo como o nosso, é que essa defasagem entre teoria e prática vá se tornando um fosso cada vez mais intransponível, frente a uma realidade global de mudanças aceleradas.

12. A dilemática interlocução professor-aluno no ensino da produção textual: uma interação “contaminada”

*Bem-aventurados os pintores escorrendo luz
que se expressam em verde
azul
ocre
cinza
zarcão*

*Bem-aventurados os músicos...
E os bailarinos
e os mímicos
e os matemáticos...*

Cada qual na sua expressão!

*Só os poetas é que têm de lidar com a linguagem alheia...
A impura linguagem dos homens!*

(QUINTANA, Mário. **Novos poemas.**)

Mais até do que ao “poeta”, o fato de lidar, em situação “profissional”, com a linguagem alheia, a “impura linguagem dos homens”, incomoda muito mais aos atores do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (ou mesmo de línguas estrangeiras modernas). No prefácio deste trabalho, às páginas 14 e 15, referimo-nos à “luta inglória (?)”, ou seja, na maioria das vezes vã, que os professores de linguagem empreendem diariamente “para garantir a todos os herdeiros” o uso pleno da Palavra. Nesse embate didático-pedagógico, torna-se efetivamente difícil distinguir o *professor/avaliador* do *professor/leitor*, porque o afã dessa “luta” envolve de tal forma, tanto o aluno-enunciador quanto o professor-alocutário direto, que prejudica visivelmente a percepção objetiva da interação discursiva

como tal, isenta do viés avaliativo que caracteriza a prática docente em qualquer instância. Assim, professores e alunos apresentam uma indiscutível dificuldade de se comportarem como interlocutores comuns, numa interação adequadamente *desartificializada*. Em que pese, pois, o imperativo de desartificializar-se o discurso intra-escolar, a fim de que haja uma efetiva apropriação da realidade discursiva por parte desses interlocutores (pressupondo-se que, num processo real de interlocução, tal distinção torna-se crucial, por vincular-se à maioria dos problemas nessa área), tal artificialidade tende a perpetuar-se, uma vez que a função “leitor”, no âmbito escolar, acha-se incrustada à de professor/avaliador.

O modo mais operativo com que já nos deparamos para resolver tal dilema consiste, como já enfatizamos anteriormente, na intertransdisciplinaridade preconizada pela *pedagogia dos projetos*. Acreditamos que tal metodologia permitiria aos atores do processo pedagógico condições efetivas de se encaixar na totalidade do real e, dessa forma, superar dialeticamente (ou, pelo menos dialogicamente) esse conflito professor-leitor-avaliador *versus* aluno-enunciador-avaliado, propiciando não somente a oportunidade de o docente instaurar-se como um efetivo leitor de seus alunos, livrando-o da condição constrangedora de único leitor e ainda ampliando necessariamente o número de leitores do texto escolar (no mínimo, os demais alunos e professores envolvidos no projeto).

Essa estratégia, entretanto, não é fácil de ser concretizada nas circunstâncias escolares atuais, não propriamente devido ao seu “desconhecimento” ou má interpretação no ambiente escolar, nem mesmo à propalada má vontade ou comodismo dos educadores. A dificuldade a que nos referimos diz respeito, principalmente, às limitações impostas pelo sistema vigente de *grades curriculares* formatadas em disciplinas estanques, com tratamento e operacionalização conformados ao espaço-tempo das aulas estipuladas no calendário e horário escolar. Temos constatado, assim, que a tentativa de operacionalização da pedagogia dos projetos vem se esbarrando, mais até do que na atitude reacionária docente, numa

injunção administrativo-pedagógica cristalizada, ao longo dos séculos, pela prática tradicional, que anula a boa vontade daqueles que, de fato, acreditam na estratégia dos projetos aplicada ao ensino e tentam praticá-la. O fato é que, em termos de projetos, “uma andorinha não faz verão”: ninguém toca projeto sozinho.

Entretanto, a irremobilidade dos dilemas acha-se (felizmente) também sujeita aos princípios sócio-históricos que regem a cultura humana: assim, a persistência dos que acreditam na pedagogia dos projetos, aliada às novas tendências do *ensino reflexivo*¹¹, em sua vertente denominada de *reflexão-na-ação*, pode ser a nossa maior chance de quebrarmos velhos paradigmas e promovermos a necessária mudança, visto que essa *reflexão-na-ação*, da maneira como é concebida por Russel e Munby (*apud* MIZUKAMI, 1996), por basear-se no princípio, ao mesmo tempo dialógico e dialético, de *ouvir, diferentemente do que se tem feito até agora, a voz do aluno*, pode constituir-se num poderoso “*abre-te-sésamo*” desse quebra-cabeça didático-pedagógico:

Reflexão-na-ação é um processo com características não-lógicas, um processo que é possibilitado pela experiência e sobre o qual nós temos controle limitado. Professores de qualquer nível estão familiarizados com situações nas quais se sentem incapazes de, em sala de aula, avançar além de um determinado ponto. Sucesso pode ocorrer de forma repentina e inesperada quando o professor, de alguma forma, ouve de maneira diferente o que os alunos dizem. Para nós, a essência da *reflexão-na-ação* está no “ouvir” diferentemente, um processo que Schön chama de reelaboração de quadros referenciais...”(ibid., p. 62, grifo dos autores).

¹¹ Segundo Schön (*apud* MIZUKAMI, 1996, p. 61), o ensino reflexivo engloba duas vertentes: a *reflexão-sobre a ação* e a *reflexão-na-ação*. Enquanto que a *reflexão-sobre-a-ação* “se refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações”, a *reflexão-na-ação* “ocorre nas interações com a experiência que resultam em formas frequentemente repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência diferentemente”.

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSÕES

O processo de ensino-aprendizagem da produção escrita de textos padece ainda de muitos males crônicos. Eis aí uma “síntese trivial” de nosso debruçar, durante meses, sobre um farto *corpus* textual produzido pelos nossos sujeitos. Aliás, a constatação acima não irá causar qualquer comoção, pois já se tornou uma espécie de “cantilena”, um lugar comum nos meios sócio-educacionais e acadêmicos. E não se trata, propriamente, de falta de conhecimentos gramaticais, visto que, nessa área, ou o desempenho é razoável ou, modernamente, as tecnologias de editoração eletrônica de texto já suprem uma série de defeitos dessa dimensão lingüística, quase que automaticamente. O problema é mesmo de expressão escrita, de “falta de assunto”, de organização lógica das idéias e de coerência semântica.

Assim, o retrato obtido a partir da análise do desempenho de nossos sujeitos, principalmente naquelas atividades desenvolvidas apenas com base na competência adquirida nos níveis de ensino anteriores ao Terceiro Grau, continua tão desanimador quanto aquele de meio século atrás. Seria, então, o caso de se perguntar seriamente: *o que se pode ou se deve fazer para equacionar essa questão tão antiga quanto frustrante?* Ao término deste trabalho, sentimo-nos em condições de propor alguns encaminhamentos que nos parecem adequados ao tratamento dessa problemática.

Em primeiro lugar, é preciso questionar *o que vem ocorrendo com a aplicação escolar dos avanços acadêmicos nas áreas da Lingüística Enunciativa e Textual*. Uma primeira conclusão (assim nos parece) é que existe um descompasso entre a Academia e a Escola: a *intelligentsia* acadêmica não tem conseguido, salvo raras exceções localizadas, sensibilizar os meios escolares a aplicar em sala de aula os seus resultados de pesquisa; por sua vez, os agentes escolares, salvo raras exceções individuais, não acreditam nos “achados” acadêmicos ou não lhes compreendem a teoria e, muito menos, conseguem operacionalizá-los a prática. Falta aí um “meio de campo” intensivo, que cuide insistente e persistentemente desse importante trânsito científico-pedagógico, talvez porque essa intermediação tenha de estar com “um pé nas Letras e outro na Educação”.

Dessa forma, a maioria dos professores de linguagem que atuam nas escolas deste país está com décadas de atraso nas suas estratégias pedagógicas, não porque nunca tenham ouvido falar das novas teorias lingüístico-textuais, mas porque não sabem como transformá-las em prática cotidiana de ensino. Assim, enquanto não houver, na Academia como um todo, equipes interdisciplinares de pesquisa que tratem de operacionalizar os avanços teóricos para que estes alcancem, de fato, a prática escolar, nada de novo irá ocorrer nesse *front* educacional, especialmente no Ensino Fundamental e Médio.

Concomitantemente, é preciso “atacar” também o *front* específico dos cursos de licenciatura e pós-graduação em Letras, pois, como se verifica, na área de linguagem em geral (e na produção textual escrita, em particular) não existem, nesses cursos, professores-cientistas suficientes que se dediquem a trabalhar em pesquisas mediadoras entre a teoria acadêmica e a prática escolar efetiva. Assim, a maioria dos cursos de Formação de Professores de Letras continua a despejar no mercado de trabalho professores despreparados, tanto nos conteúdos lingüísticos propriamente ditos, quanto nas estratégias pedagógicas de ensino dessa área.

Como decorrência dessa atuação e formação mal alinhavadas, um considerável contingente de nossos alunos acredita que a produção textual é mesmo “um bicho de sete (ou até mais) cabeças” e que talvez a “cabeça” mais amedrontadora seja a “expressão das idéias”. Isso também não nos espanta: de há muito já constatamos que, no tripé que sustenta a textualidade, qual seja, a dimensão gramatical, a dimensão interativa e a dimensão ideativa, esta última tem sido a mais relegada, tanto na teoria quanto na prática da produção textual, ou porque se desacredita de que se possa ensinar a pensar e a criar, ou porque, na maioria das vezes, não se sabe como fazê-lo.

Não há dúvidas de que, em se tratando especificamente da atividade textual escrita, o uso competente da linguagem não pode prescindir nem das estruturas lingüísticas internalizadas pelo usuário da língua, nem das superestruturas formais da escrita (inclusive das diversas tipologias textuais), nem dos elementos de textualidade, que, vinculados à interação comunicativa, condicionam a tessitura do discurso. Se, entretanto, nos ativermos unicamente a esses tipos de realidades lingüísticas, correremos o risco de deixar de fora um outro tipo igualmente importante no desenvolvimento da atividade verbal: a dimensão ideativa da linguagem. Também essa, para ser adquirida em sua plenitude, exige o trabalho formal da escolarização e não se desenvolve espontaneamente, conforme bem o demonstra a teoria vygotskiana. É unicamente por essa via que iremos garantir que o homem não seja escravo nem do seu pensamento nem da sua linguagem, mas sim dono de um e de outra. Como ficou demonstrado, a plenificação do pensamento exige a plena aquisição da linguagem, especialmente a escrita, sendo que esta, a nosso ver, somente se completa com a realização da sua dimensão ideativa. Somente assim é que os homens se tornarão artífices conscientes e eficazes da construção de sua história.

É chegado, pois, o momento de defendermos, com extremo vigor, a efetiva mediação docente na prática pedagógica da linguagem (como em qualquer outro ramo do

saber), retomando a hipótese vygotskiana da *zona proximal de desenvolvimento* (o “diferencial” entre o que o aluno pode fazer por si só e o que ele consegue fazer com a ajuda de outrem). Aqui, convém lembrar o equívoco pedagógico dos que ignoram a atuação crucial do professor nessa área de desenvolvimento proximal como motor do desenvolvimento humano e que pretendem uma dissolução do papel docente na educação formal. Não há dúvidas: é o professor que dirige e coordena o processo de ensino-aprendizagem. O conceito puramente construtivista (que ora criticamos) de ensino vem “dispensando” a atuação prévia do professor, que se limita a atuar somente sobre o erro do aluno. Porém, de acordo com a nova concepção sócio-histórica, *o professor deve primeiro atuar, dialogando com seus alunos, com seus pares e com a realidade total da vida, ensinando, exemplificando, fornecendo modelos, direcionando o aluno na aprendizagem.*

Dessa forma, democratizar o saber linguageiro pela via do ensino escolar implica, principalmente, atualizar também a potencialidade lógico-criativa do homem, para que ele possa interferir, consciente e concretamente, no processo de desenvolvimento de si próprio e do mundo à sua volta. Isto significa praticar formalmente um ensino que propicie, em alto grau, oportunidades efetivas de o aluno interagir, pensar e criar, que instrua e oriente previamente o educando nas técnicas adequadas à plena realização das tarefas propostas, que estimule o debate professor-aluno, de ambos com seus pares e de todos com a sociedade, e que descarte ainda aquelas atividades que raramente ou nunca ofereçam desafios aos educandos. O que se pretende, pois, evitar é a banalização do ensino pelo uso de atividades meramente espontâneas, assistemáticas, repetitivas, rotineiras ou piegas, pois as mesmas pouco ou nada irão contribuir para o desenvolvimento da expressão escrita do educando. Essa prática espontaneísta e assistemática, além de inócua, se revela profundamente injusta, já que cobra (sem se ensinar) ao aluno uma competência discursiva que ele dificilmente irá adquirir naturalmente, ainda que seja portador de um considerável pendor lingüístico.

Tome-se, como exemplo, algumas de nossas atividades, tais como a reescrita do relatório e os intertextos produzidos a partir de textos modelares: a melhora do desempenho dos sujeitos pôde ser nitidamente constatada, porque se lhes foi oferecido um ensino: a técnica de produção de um relatório técnico-científico e os “modelos textuais” a serem imitados. Aliás, essa postura de sistematizar e modelar o ensino pode ser uma das mais produtivas estratégias nas atividades de produção de textos na escola. Como se pode verificar, não basta defender a simples reescritura do texto, assistematicamente, a partir apenas do *feedback* do que não funcionou, na base do “isto não está bom”, “é preciso melhorar...”. O que se deve, principalmente, é “ensinar como se faz”. Mesmo na presença de uma grande incentivação preliminar, como no caso de intertextualidade com outros discursos, com a música ou outras artes, bem como a serviço de alguma utilidade funcional para a escrita, a orientação docente não pode ser relegada.

No entanto, por oportuno, vale lembrar que, ao enfatizarmos a necessidade da tecnologização da expressão escrita na escola, isto não significa menosprezar a dimensão humana e holística desse ensino, já que o mencionado “bloqueio das idéias”, ligado a fatores emocionais, tais como nervosismo, medo, timidez, desmotivação, é um empecilho real, que precisa ser levado em consideração. A grande dificuldade, para os professores de linguagem, é que os aspectos emocionais constituem uma espécie de “terreno minado”, de difícil “locomoção” para os não-especialistas. Também aqui, a solução mais sensata parece ser a atuação de uma equipe multidisciplinar, que possibilite desvendar causas e minimizar efeitos, em nome de uma escolarização eficaz.

Algumas das questões específicas da linguagem merecem uma consideração especial ao término deste trabalho. A primeira delas diz respeito a um dos “cânones” de nosso referencial teórico, ainda bem pouco difundido entre os especialistas da área de linguagem: a questão da *linguagem interior* como o *rascunho mental da escrita*. A visão generalizada é de

que somente existem duas modalidades de linguagem: a oral e a escrita. Inclusive, são abundantes os estudos em que se procura caracterizar exaustivamente cada uma delas, buscando-se a definição de um limite prático entre ambas, inclusive com objetivos pedagógicos, embora haja um consenso, hoje em dia, de que elas, realmente, representem um *continuum* em termos formais, cujo maior ou menor distanciamento no espectro lingüístico emerge do maior ou menor grau de formalidade do discurso, em função dos fatores pragmáticos da textualidade.

Em verdade, oralidade e escrita (até pela característica de continuidade acima enfocada) representam apenas uma mesma modalidade de linguagem, a *linguagem externa desdobrada*. A oposição que se deve fazer não é propriamente entre língua oral e língua escrita, mas entre a *linguagem desdobrada* e a *linguagem interior*. Como se sabe, o conceito de discurso interior é uma outra hipótese vygotskiana ainda pouco pesquisada, apesar da sua visível influência no processamento da expressão escrita.

Quando a criança inicia a aquisição da escrita (logo após, ou mesmo durante o processo de alfabetização), já existe o pleno domínio da oralidade, o que faz com que haja uma tendência de manter os mesmos aspectos formais desta na codificação escrita. Ora, o formato da escrita tende a se diferenciar cada vez mais da oralidade, à medida que aumenta o grau de formalismo do discurso, e isto embaraça, de fato, o iniciante. Com o passar do tempo, porém, o indivíduo assimila progressivamente essa diferença, de modo que não se lhe pode atribuir a provalada “dificuldade de expressão” apontada por nossos sujeitos.

O fato é que, à medida que as funções psíquicas vão se desenvolvendo, também a linguagem se vai interiorizando e “cifrando”, a ponto de se tornar “incoerente, irreconhecível e incompreensível” (VYGOTSKI, 1993, p. 320). E é justamente a partir desse discurso que, posteriormente, costumamos desdobrar tanto a nossa fala quanto a nossa escrita. No que diz respeito à fala, dada a sua proverbial informalidade, os problemas são bem

menores (a não ser nos discursos orais formais); no tocante à escrita, porém, a situação se complica e, então, surge a enorme dificuldade de “traduzir” o discurso interior, taquigráfico e amorfo, em uma plena e elaborada alocução formal.

Tudo o que reprisamos acima foi em função de ressaltar a importância de se ensinar e se aprender essa difícil tarefa de “desdobramento” da linguagem interior em linguagem escrita. Isso equivale, pode-se dizer, ao esforço de aprender uma “nova língua estrangeira”, sendo extremamente necessário que os professores e pesquisadores de linguagem se debruçam seriamente sobre os processos mais eficazes de como realizar semelhante tarefa. Acreditamos, aliás, que essa possa ser uma das maiores contribuições cognitivas ao ensino da produção textual na escola, capaz de equacionar a famosa “dificuldade” de expressão escrita de idéias mencionadas por nossos sujeitos. A bem da verdade, convém retificar a colocação inicial da questão: a linguagem interior nem chega a ser propriamente um “rascunho mental”. Será mais apropriado, dentro dessa perspectiva, dizermos que trata de um “criptograma ideativo” a ser “decifrado” pela escrita.

Uma outra questão que merece ser retomada é o papel da leitura no processo da produção textual escrita. Convém reiterarmos que, embora o simples ato de ler não “ensine” necessariamente a escrever (como muitos supõem), o caminho de “mão dupla” da leitura jamais poderá ser olvidado. Nesse aspecto, em princípio, tanto os professores quanto os alunos têm inteira razão: para escrever bem, é preciso ler muito. Mas também (e aí há que se fazer a eterna recorrência à questão do efetivo ensino da produção textual), não basta “dar leituras”. É preciso ainda ensinar aos alunos como se utilizar dessas leituras em suas produções, quer como modelo literário ou pragmático, quer como fonte de informações para a composição de textos. Ressurge, assim, a questão da contribuição indispensável da intertextualidade ao ensino da produção textual que, para nós, é uma importante ferramenta pedagógica de iniciação à escritura de textos, principalmente das tipologias mais complexas.

Por último (mas, a nosso ver, talvez a primeira em importância e conseqüências), reeditamos a proposta de um *ensino efetivamente dialógico e dialético* da produção textual. O princípio da *dialogicidade* que essa proposta supõe é algo de irrefutável no campo da moderna Linguística; o princípio de *realidade* é, indiscutivelmente, fundamental; da mesma forma, o princípio da *totalidade*, que a essência do real impõe, é algo de imanente. Propomos, aliás, que o comprometimento com essa dialógica e dialética do ensino da produção textual deva ser formalmente assumido no próprio projeto pedagógico escolar e cobrado rigorosamente pelos que se dizem responsáveis pela educação das novas gerações neste país. Aliás, esse compromisso precisa ser assumido já, pois as representações e os valores sociais, os saberes disciplinares mudaram, mas a escola que ainda temos hoje responde, em boa medida, a problemas e necessidades do início do século passado. E as alternativas aqui apresentadas, embora tenham suas raízes no século XX, destinam-se às gerações do terceiro milênio.

A velha e rotineira “rotina” escolar precisa ser ressignificada, a partir de uma nova perspectiva social, num espaço cooperativo, de decisões coletivas e que propiciem aprendizagens significativas. Que é preciso mudar o “olhar” do professor e o da escola, já o sabemos. O problema é como fazer incidir esse olhar sobre os inúmeros significados da realidade histórico-social, dar sentido (sensorial e “sentimental”) e significado (relevância e pertinência) aos conteúdos, trazer a cultura de fora para dentro da escola, encontrar e incrementar relações, despertar no aluno a curiosidade, o desejo de também “olhar” e ensiná-lo a mergulhar nesse processo. Ao trabalhar com projetos, torna-se fundamental que professor e aluno, conjuntamente, construam o projeto, seu objetivo, suas etapas, seus aspectos interativos, seu critério de avaliação, ou seja, a qualidade de seu processo e de seu produto. E que todos assumam o seu compromisso com tal projeto.

Não há dúvidas de que é mais fácil ensinar o que já sabemos do que aprender a “re-olhar” o mundo do aluno. Também não há caminho pronto. Afinal, o que buscamos: uma pedagogia de projetos ou modelos de projetos? Não adianta importar modelos ou pedagogias. Torna-se necessária a construção da própria caminhada, de acordo com as próprias necessidades. Isto é um imperativo dialético. E, por isso, o processo tem de ser, imperiosamente, dialógico: os participantes devem realizar escolhas coletivas o tempo todo e, portanto, compartilhar torna-se uma condição essencial, a partir de um projeto mais amplo, o *projeto pedagógico escolar, dialógica e dialeticamente* conectado com os anseios da comunidade, numa primeira instância e da humanidade, em última instância. A ninguém mais interessa, pois, o *intradiscurso* do escolar, num mundo cada vez mais globalizado e interativo. Por isso, *intertransdisciplinaridade* já!

APÊNDICE

APÊNDICE A - Atividades práticas para o desenvolvimento dos aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem

TEMÁTICA ENFOCADA: MEIO AMBIENTE VERSUS TECNOLOGIA

PÚBLICO-ALVO: ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

TEXTO I

ADMIRÁVEL MUNDO LOUCO

Em cima eles têm uma esfera, só que não é bem redonda.

De um lado da esfera uns fios muito finos, que são de muitas cores.

Do outro lado tem o que eu acho que é a cara deles.

Na cara, bem em cima, eles têm umas bolas que eles chamam de olhos. É por aí que sai, às vezes, uma agüinha. Mas só às vezes.

Um pouco mais embaixo tem uma coisa que salta pra fora, com dois buraquinhos bem embaixo. Isso eles chamam de nariz.

Mais abaixo ainda tem um buraco grande, cheio de grãos brancos e tem uma coisa vermelha que mexe muito.

Os freguetes estão sempre botando dentro deste buraco umas coisas que eles chamam de comida.

Essa tal de comida é que dá a eles energia, como a nossa fagula.

Tem uns que botam bastante comida dentro. Têm outros que botam de vez em quando.

Esses buracos servem para outras coisas também.

É por aí que saem uns sons horrorosos que é a voz lá deles.

Do corpo saem quatro tubos: dois pra baixo e dois pros lados.

Os tubos de baixo, que se chamam pernas, chegam até o chão e servem para empurrar os freguetes de um lado pro outro.

[...]

Eles moram, quase todos, amontoados nuns lugares muito feios, que eles chamam de cidades.

Esses lugares cheiram muito mal por causa de umas porcarias que eles fabricam e de umas nuvens escuras que saem de uns tubos muito grandes que por sua vez saem de dentro de umas caixas que eles chamam de fábricas.

*Parecem que eles vivem dentro de outras caixas.
 Algumas dessas caixas são grandes, outras são pequenas.
 Nem sempre moram mais freguetes nas caixas maiores.
 Às vezes acontece o contrário: nas caixas grandes moram pouquinhos freguetes e nas caixas pequeninhas mora um monte deles.
 Nas cidades existem muitas caixas amontoadas umas nas outras.
 [...]
 Quando fica claro, eles saem das caixas deles e todos começam a ir para outro lugar e ficam nisso de ir daqui pra lá o tempo todo, até que fica escuro e todos voltam pro lugar de onde vieram.
 Não sei como é que eles encontram o lugar de onde eles saíram, mas encontram; e entram outra vez nas caixas.
 Assim que eu cheguei era difícil compreender o que eles diziam. Mas logo[...], consegui a aprender uma porção de línguas que eles falam.
 Ah, porque eles falam uma porção de línguas diferentes.
 E como é que eles se entendem?
 E quem foi que disse que eles se entendem?
 Ouvi dizer que tem uns que entendem ou outros, mas não é todo o mundo não.
 Eles vivem brigando muito, os grandes brigam com os pequenos o tempo todo e então os bem pequenos começam a gritar e a gritar e é aí que sai água das bolas que eles têm na cara.
 Algumas pessoas de um lugar brigam com as pessoas de outro lugar e eles chamam isso de guerra e então eles jogam uns nos outros umas coisas que destroem tudo que eles passam um tempão fazendo. E até destroem eles mesmos.
 [...]
 Pois este planeta, que é chamado por seus freguetes de Terra, é incrivelmente semelhante ao planeta Flórides do sistema Flíbito, que se desintegrou, na era Flatônica, não se sabe por quê, mas que, nessa ocasião, desprende grandes nuvens em forma de cogumelos...*

ROCHA, Ruth. **Admirável mundo louco**. Rio: Salamandra, 1986.

TEXTO II

Sou um arqueólogo e o Homem é o meu campo de estudo. Entretanto, cogito se alguma vez chegaremos a conhecer o Homem - isto é, o que realmente o torna diferente de nós, Robôs - através das escavações nos planetas mortos. Por exemplo, uma vez eu conheci um Homem e as coisas não são tão simples quanto nos contam na escola.

Nós temos poucos registros, naturalmente e Robôs como eu estão tentando preencher as lacunas, mas penso que não estamos chegando a nada de concreto. Nós sabemos, ou pelo menos os historiadores o dizem, que os Homens são originários de um planeta chamado Terra. Sabemos ainda que eles viajaram corajosamente de estrela para estrela e em todos os lugares onde pararam deixaram colônias - Homens ou Robôs e, às vezes ambos - aguardando a sua volta. Mas nunca voltaram.

Aqueles foram os dias de glória do mundo. Teremos nós envelhecido? O Homem tinha uma centelha ardente - o termo antigo é “divina”, penso - que o impelia através da grande noite dos céus e nós não mais nos ligamos à grande teia que eles teceram.

Nossos cientistas contam-nos que o Homem é muito semelhante a nós - o esqueleto, por exemplo, é praticamente o mesmo que o de um Robô, excetuando-se o fato de que é constituído de compostos de cálcio, em vez de titânio. Fala-se eruditamente de uma “pressão de população” como uma “força impulsionando em direção às estrelas”. Sem dúvida, há outras diferenças.

Foi em minha última pesquisa de campo, em um dos planetas interiores, que encontrei um Homem, que deve ter sido o último Homem neste sistema e tinha estado sozinho por tanto tempo que nem mais sabia falar. Depois que aprendeu nossa língua, demo-nos muito bem e eu até planejava trazê-lo de volta comigo. Entretanto, alguma coisa lhe sucedeu.

Um dia, sem razão alguma, começou a queixar-se do calor. Verifiquei sua temperatura e concluí que seus circuitos termostáticos se tinham queimado. Eu tinha um jogo sobressalente comigo e, como o de obviamente não estava funcionando bem, lancei-me ao trabalho. Desliguei-o sem problema algum. Enterrei a agulha no seu pescoço, para desligar o interruptor e ele deixou de funcionar como qualquer Robô. Mas quando eu o abri, por dentro era diferente. E, quando o montei de novo, não consegui fazê-lo funcionar. Depois disso não sei explicar o que aconteceu. O fato é que ele se foi dissolvendo e, na época em que eu estava pronto para voltar, mais ou menos um ano depois, apenas os ossos tinham sobrado.

Sem dúvida alguma, o Homem deve ser diferente.

BLOCK, Alan. *Imaginação Ilimitada.*

TEXTO III

A VIDA: A MERCADORIA SUPREMA

Na tentativa de patentear, explorar e monopolizar todos os aspectos da biotecnologia, as grandes empresas agroquímicas compraram empresas biotecnológicas e produtoras de sementes e mudaram de nome, passando a chamar-se “empresas de ciências da vida” (life sciences corporations). Os limites que tradicionalmente separam as indústrias farmacêuticas, agroquímicas e biotecnológicas estão desaparecendo rapidamente, à medida que as empresas se fundem e formam conglomerados gigantescos, unidos sob a bandeira das ciências da vida. Assim, a Ciba-Geigy fundiu-se com a Sandoz e tornou-se a Novartis; a Hoechst e a Rhone Poulenc tornaram-se a Aventis; e a Monsanto agora é proprietária ou acionista majoritária de muitas grandes empresas produtoras de sementes.

O que todas essas “empresas de ciências da vida” têm em comum é uma visão estreita da vida, baseada na crença equivocada de que a natureza pode ser submetida ao controle humano. Essa visão estreita ignora a dinâmica auto-geradora e auto-organizada que é a própria essência da vida e redefine os organismos vivos, ao contrário, como as máquinas que podem ser controladas de fora, patenteadas e vendidas como recursos industriais. A própria vida tornou-se a suprema mercadoria.

Como nos lembra Vandana Shiva, a raiz da palavra resource [“recurso”, em inglês] é ressurgere (“renascer, ressuscitar). No sentido antigo do termo, um recurso natural, como todas as formas de vida, é algo intrinsecamente dotado de poder de auto-renovação. Essa compreensão profunda da vida é negada pelas novas “empresas de ciências da vida”, que impedem a renovação da vida a fim de transformar os recursos naturais em matérias-primas lucrativas. Elas fazem isso combinando alterações genéticas (entre as quais as chamadas “tecnologias terminais”) com pedidos de patentes, as quais violam antiqüíssimas práticas agrícolas que respeitam os ciclos de vida.

Como a patente sempre foi compreendida como o direito de uso e venda de uma invenção, parece estranho que as empresas biotecnológicas possam hoje patentear organismos vivos, desde as bactérias até células humanas. A história dessa “conquista” é uma impressionante coletânea de truques de prestidigitação científicos e jurídicos. O patenteamento de formas de vida tornou-se comum na década de 1960, quando se concederam direitos de propriedade a cultivadores de flores pelas novas variedades de flores obtidas através da intervenção e do trabalho humanos. Os advogados levaram menos de vinte anos para passar desse registro de flores, aparentemente inocente, à monopolização total da vida.

Em seguida, plantas comestíveis especialmente selecionadas foram patenteadas e logo depois os legisladores e órgãos de regulamentação chegaram à conclusão de que não havia base teórica para impedir o registro industrial não só de plantas, mas também de microorganismos e animais. Com efeito, em 1980, a Corte Suprema dos EUA tomou a decisão histórica de permitir a patente de microorganismos geneticamente modificados.

Em todos esses argumentos jurídicos, ignorou-se convenientemente o fato de que as patentes originalmente concedidas para variedades de flores melhoradas não se aplicavam ao material original, considerado “herança comum da humanidade”. Já as patentes atualmente concedidas às empresas de biotecnologia aplicam-se não só aos métodos pelos quais as seqüências de DNA são isoladas, identificadas e transferidas, mas também ao próprio material genético sobre o qual se fazem essas operações. Além disso, as leis nacionais e convenções internacionais que proíbem especificamente o registro de recursos naturais essenciais, como alimentos e medicamentos derivados de plantas, estão sendo modificadas para se adequar à visão empresarial da vida como uma mercadoria lucrativa.

Nestes últimos anos, o registro de patentes de formas de vida deu origem a uma nova espécie de “biopirataria”. Caçadores de genes partem em expedições pelo Hemisfério Sul em busca de recursos genéticos valiosos, como as sementes de determinadas plantas comestíveis ou medicinais, contando muitas vezes com a ajuda de comunidades indígenas que, confiantes, entregam-lhes todo o material e todas as informações a respeito dele. Esses recursos são levados então para laboratórios no Hemisfério Norte, onde são isolados e têm seus genes identificados e patenteados.

Essa prática de exploração é legalizada pela estreita definição de “direitos de propriedade intelectual” da OMC, que só considera passível de patente o conhecimento expresso segundo os cânones da ciência ocidental. Como evidencia Vandana Shiva, “Isso exclui todos os tipos de conhecimento, de idéias e de inovações que ocorrem dentro das comunidades intelectuais – nos povoados, entre os agricultores; nas florestas, entre os povos tribais; e até mesmo nas universidades, entre os cientistas. Assim, a exploração da vida não abarca somente os organismos vivos, mas até mesmo o conhecimento e as inovações coletivas das comunidades indígenas. Desconsiderando e desrespeitando as outras espécies e culturas”, conclui Shiva, “os direitos de propriedade intelectual são um escândalo moral, cultural e ecológico.”

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2002.

TEXTO IV

A REVOLUÇÃO DOS ALIMENTOS

Ao contrário dos protestos contra a globalização econômica, a resistência contra os alimentos transgênicos ou geneticamente modificados não começou com uma campanha de educação do público. Começou em princípios da década de 1990 com manifestações generalizadas de agricultores tradicionais na Índia, seguidas pelo boicote dos consumidores na Europa e por uma espetacular ressurreição da agricultura orgânica. Nas palavras de John Robbins, ativista pela saúde ambiental e escritor, ‘No mundo inteiro, as pessoas estavam pedindo que seus governos protegessem o bem-estar do ser humano e do ambiente, dando preferência à saúde pública sobre os lucros empresariais. Em toda a parte, as pessoas estavam clamando por uma sociedade que cuidasse da Terra, e não a destruísse.’

Os boicotes e manifestações públicas dirigidos contra diversas empresas biotecnológicas e agroquímicas foram logo seguidos pela publicação generalizada de documentos escritos sobre as práticas dessas indústrias, publicação feita pelas principais ONGs do movimento ecológico e ambientalista.

*Em seu livro *The Food Revolution*, fartamente documentado, John Robbins nos faz um relato vívido da revolta dos cidadãos contra os alimentos transgênicos, revolta essa que rapidamente se espalhou da Europa para o resto do mundo. Em 1998, plantas geneticamente modificadas foram destruídas por cidadãos e agricultores irritados na Grã-Bretanha, na Irlanda, na França, na Alemanha, na Holanda e na Grécia, bem como nos Estados Unidos, na Índia, no Brasil, na Austrália e na Nova Zelândia. Ao mesmo tempo, movimentos populares do mundo endereçaram, cada qual a seu governo, um grande número de petições. Na Áustria, por exemplo, mais de um milhão de cidadãos – cerca de 20 por cento do eleitorado – endossaram um abaixo-assinado em favor da proibição de alimentos transgênicos. Nos Estados Unidos, uma petição em favor da rotulagem obrigatória dos alimentos transgênicos foi assinada por meio milhão de pessoas e apresentada ao congresso; e no mundo inteiro, inúmeras organizações – entre as quais a Associação Médica da Grã-Bretanha – pediram uma moratória no plantio de todas as espécies que continham organismos geneticamente modificados.*

Os governos logo acataram essas manifestações enérgicas da opinião pública. O governador do Rio Grande do Sul, um dos estados que mais produzem soja no Brasil e sede do Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, transformou o estado inteiro numa zona livre de transgênicos. Os governos da França, da Itália, da Grécia e da Dinamarca anunciaram que vetariam a aprovação de novas espécies vegetais transgênicas na União Européia. A Comissão Européia tornou compulsória a rotulação de alimentos transgênicos, e o mesmo fizeram os governos do Japão, da Coreia do Sul, da Austrália e do México. Em janeiro de 2000, em face da veemente oposição dos norte-americanos, 130 países assinaram em Montreal o pioneiro Protocolo de Cartagena de Biossegurança, que dá às nações o direito de proibir que formas de vida geneticamente modificadas entrem em seu território.

A resposta da comunidade empresarial à revolta dos cidadãos contra a biotecnologia alimentar não foi menos decisiva. No mundo inteiro, empresas produtoras de alimentos e bebidas e redes de restaurantes comprometeram-se rapidamente a eliminar os transgênicos de seus produtos. Em 1999, as sete maiores redes de supermercado de seis países europeus assumiram publicamente o compromisso de “livrar-se dos transgênicos”; o mesmo compromisso foi assumido poucos dias depois pelas gigantescas empresas alimentícias Unilever (que, antes, era uma das mais ferozes defensoras dos transgênicos), Nestlé e Cadbury-Schweppes.

Ao mesmo tempo, as duas maiores cervejarias do Japão, a Kirin e a Sapporo, anunciaram que não usariam mais cevada transgênica em suas cervejas. As redes de fast food McDonald’s e Burger King informaram a seus fornecedores que não comprariam mais batatas transgênicas. As mesmas batatas transgênicas foram rejeitadas por grandes fabricantes de salgadinhos, e a Frito-Lay pediu a seus fornecedores que não plantassem mais milho transgênico.

Quando as indústrias de alimentos começaram a rejeitar os produtos transgênicos e a área cultivada com transgênicos começou a diminuir, pondo-se um fim ao crescimento explosivo do final da década de 1990, os analistas naturalmente começaram a alertar os investidores quanto aos riscos financeiros da biotecnologia alimentar. Em 1999, o Deutsche Bank – o maior banco da Europa – declarou categoricamente que “os transgênicos estão mortos” e recomendou que seus clientes vendessem todas as suas ações de empresas de biotecnologia. Um ano depois, o Wall Street Journal chegou à mesma conclusão: “Uma vez que a controvérsia quanto aos alimentos transgênicos está se espalhando pelo mundo e determinando uma forte redução do valor das ações de empresas envolvidas com a biotecnologia agrícola, é difícil considerar essas empresas como um bom investimento, mesmo a longo prazo.” Esses acontecimentos recentes mostram com evidência que os movimentos populares de hoje, com seu alcance global, têm o poder e a capacidade necessários para mudar não somente o clima político internacional, mas também as regras do jogo do mercado global, mediante a reorientação de seus fluxos financeiros de acordo com outros valores.

(CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas:** ciências para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.)

TEXTO V

INVERSÃO DO RELATO DA CRIAÇÃO

*No princípio Deus criou o Céu e a Terra.
Depois de muitos milhões de anos, o homem
criou coragem e resolveu assumir o comando
do mundo e do futuro. Então começaram os
sete últimos dias da história.*

*Na manhã do primeiro,
o homem resolveu ser livre e belo, bom e feliz.
Resolveu não ser mais imagem de um Deus
mas ser simplesmente homem.
E como devia acreditar em alguma coisa,
acreditou em liberdade e felicidade
em bolsa de valores e em progresso,
em planejamento e desenvolvimento e
especialmente em segurança.
Sim, a segurança era a base.
Disparou satélites perscrutadores e preparou
foguetes carregados de bombas atômicas.*

E foi a tarde e a manhã do primeiro dia.

*No segundo dia dos últimos tempos
morreram os peixes dos rios
poluídos pelos dejetos industriais;
morreram os peixes do mar
pelo vazamento dos grandes petroleiros
e pelo depósito do fundo dos oceanos:
os depósitos eram radiativos,
morreram os pássaros do céu
impregnados de gases venenosos
- inversão térmica -
morreram os animais que atravessavam
incautos as grandes auto-estradas.*

E foi a tarde e a manhã do segundo dia.

*No terceiro dia,
secaram o capim nos cerrados,
a folhagem nas árvores,
o musgo nos rochedos
as flores nos jardins,
porque o homem resolveu controlar as estações,
segundo um plano bem exato.*

*Só que houve um pequeno erro
no computador da chuva
e até que descobrissem o defeito,
secaram-se os mananciais
e os barcos que singravam os rios festivos
encalharam nos leitos ressequidos.*

E foi a tarde e a manhã do terceiro dia.

*No quarto dia,
morreram 4 dos 5 bilhões de homens;
uns contaminados por vírus
cultivados em provetas eruditas, outros por
esquecimento imperdoável
de fechar os depósitos bacteriológicos,
preparados para a guerra seguinte;
outros ainda morreram de fome
porque alguém não se lembrava mais
onde esconderam as chaves dos depósitos de cereais.
E amaldiçoaram a Deus: se Ele era bom
por que permitia tantos males?!*

E foi a tarde e a manhã do quarto dia.

*No quinto dia,
os últimos homens resolveram acionar
o botão vermelho,
porque se sentiam ameaçados,
o fogo envolveu o planeta,
as montanhas fumegaram,
os mares evaporaram.*

E foi a tarde e a manhã do quinto dia.

*No sexto dia,
apagou-se a luz:
poeira e cinza encobriram o sol,
a lua e as estrelas.
E a última barata que tinha escapado
num abrigo antiatômico
morreu pelo excesso de calor.*

E foi a tarde e a manhã do sexto dia.

*No sétimo dia,
 havia sossego, até que enfim!
 A terra estava informe e vazia,
 as trevas cobriam o abismo
 e o espírito do homem, o fantasma do homem
 pairava sobre o caos.
 Mas no fundo do inferno
 comentava-se a história fascinante
 do homem que assumira os comandos do mundo
 e gargalhadas estrondosas
 ecoaram até o coro dos anjos.*

(ZINK, Jorg)

1. Atividade I - Fluxo vocabular

a) Encontrar o maior número possível de rimas para as seguintes palavras retiradas do TEXTO I acima:

ESFERA - NARIZ - VERMELHA - TUBO - FEIO - FÁBRICA -
 CONTRÁRIO - GUERRA - PLANETA - COGUMELO.

b) Rima fatal (em círculo): encontrar uma rima para a palavra fornecida pelo colega anterior, palavra essa que deve constar, necessariamente, de qualquer dos TEXTOS acima. (Quem der a palavra para ser rimada tem de falar uma rima para ela, caso o parceiro não encontre nenhuma.)

c) *Aqueles foram os dias de glória do mundo.* (TEXTO II)

Para você, quais foram os “dias de glória” da vida?

Escreva um parágrafo sobre isso.

d) “ME DÁ UM MOTE.”

Eis abaixo alguns motes extraídos do TEXTO III. Aceite o desafio e componha parágrafos em que cada um (ou alguns) deles seja a frase inicial:

- (...) *o homem criou coragem e resolveu assumir o comando do mundo e do futuro (...)*
- (...) *o homem resolveu ser livre e belo, bom e feliz.*
- *Resolveu não ser mais imagem de um Deus mas ser simplesmente homem.*
- *Disparou satélites perscrutadores e preparou foguetes carregados de bombas atômicas.*
- (...) *morreram os animais que atravessavam incautos as grandes auto-estradas.*
- *morreram (...) bilhões de homens (...) contaminados por vírus cultivados em provetas (...)*
- (...) *amaldiçoaram a Deus: se Ele era bom por que permitia tantos males?!*

- (...) *apagou-se a luz: poeira e cinza encobriram o sol, a lua e as estrelas.*
- (...) *no fundo do inferno comentava-se a história fascinante do homem que assumira os comandos do mundo (...)*
- (...) *gargalhadas estrondosas ecoaram até o coro dos anjos (...)*

- e) Escreva tudo o que lhe vier à mente sobre **meio ambiente e tecnologia**, durante cinco minutos, sem se importar (ainda!) com a lógica, a seqüência... Depois, reescreva o texto, de modo que o mesmo fique “compreensível” para o leitor.

2. Atividade II - Associação de idéias

- a) Encontrar outras palavras que lembrem a primeira palavra da lista (todas elas retiradas do TEXTO II):

ROBÔS

ESCAVAÇÕES

COLÔNIAS

CIRCUITOS

- b) Encontrar palavras com o mesmo significado (TEXTO IV):

O verbo CLAMAR indica EXIGÊNCIA; também indicam EXIGÊNCIA os verbos:

O verbo ENDOSSAR indica CONCORDÂNCIA; também indicam CONCORDÂNCIA:

O verbo ACATAR indica ACEITAÇÃO; também indicam ACEITAÇÃO os verbos:

O verbo ENDEREÇAR indica DESTINAÇÃO; também indicam DESTINAÇÃO os verbos:

O verbo VETAR indica OPOSIÇÃO; também indicam OPOSIÇÃO os verbos:

O verbo ASSUMIR indica COMPROMISSO; também indicam COMPROMISSO os verbos:

O verbo ANUNCIAR indica COMUNICAÇÃO; também indicam COMUNICAÇÃO os verbos:

O verbo REJEITAR indica NEGAÇÃO; também indicam NEGAÇÃO os verbos:

O verbo ALERTAR indica AVISO; também indicam AVISO os verbos:

c) Reunido o pessoal em grupo, cada um sugere uma palavra relacionada à temática enfocada (**meio ambiente e tecnologia**) e os demais continuam a associação de outras palavras.

d) Empregar todas as palavras abaixo, extraídas do TEXTO II (ou a maior parte possível delas) em uma única frase:

ROBÔS; ESCAVAÇÕES; LACUNAS; COLÔNIAS; ESQUELETO; CIRCUITOS; PESCOÇO; CALOR; NOITE; CENTELHA.

e) Escrever cinco palavras fundamentais em **meio ambiente e/ou tecnologia** e fazer uma frase com elas.

Fazer agora outra frase com as mesmas palavras, que seja o CONTRÁRIO da primeira frase.

f) Escrever palavras fundamentais da vida das seguintes pessoas:

- UM AMBIENTALISTA
- UM AGRICULTOR
- UM ASTRONAUTA

- UM BIOTECNÓLOGO
- UM INDÍGENA
- UM ANTROPÓLOGO

g) A partir de um estímulo visual qualquer **ligado ao meio ambiente ou à tecnologia** (foto, quadro, escultura, paisagem real, etc.) fazer uma lista de palavras ligadas ao que se está vendo. Escolher algumas delas e fazer frases com elas.

h) A partir da música sobre o tema enfocada, fazer uma lista de palavras e empregá-las depois em frases.

3. Atividade III - Imaginação criadora

a) Encontrar AS MIL E UMA UTILIDADES ECOLÓGICAS dos seguintes objetos:

- de um clipe
- de um palito
- de uma caixa de fósforo vazia
- de um alfinete
- de um pedaço de barbante

b) HISTÓRIA EM COLAGEM

Reunido o pessoal em círculo, um dos participantes começa a história (sobre a temática enfocada) com uma frase e os outros vão continuando até ver onde vai dar...

c) (...) *Gargalhadas estrondosas ecoaram até o coro dos anjos.* (ZINK, Jorg)

Continue a história acima, de modo a criar um desenvolvimento adequado:

- a uma história de terror;
- a uma história de amor;
- a uma história de ficção científica.

(Não é necessário escrever a história toda, mas somente o encaminhamento dela.)

d) FINAL INESPERADO

Crie um final inesperado para as ações (TEXTO V):

- (...) *houve um pequeno erro no computador da chuva (...)*
- (...) *morreram 4 dos 5 bilhões de homens;*
- (...) *os últimos homens resolveram acionar o botão vermelho, porque se sentiam ameaçados (...)*

e) SOLUÇÃO CRIATIVA DE PROBLEMAS

O que faria você nas seguintes situações:

- Encontrando-se com um habitante de outro planeta, ambos ignorando completamente o sistema de comunicação um do outro, como se comunicaria com ele?
- Você encontra o Robô do TEXTO II, passa a conviver com ele, que lhe conta a tentativa de “consertar” o homem anterior. Um dia, você percebe que também está ficando doente ..
- Você está diante do “botão vermelho” do TEXTO V, recebe ordem de acioná-lo, mas é radicalmente contra a destruição do planeta, embora saiba que deve cumprir suas ordens sem pestanejar.

- f) Dentro do contexto de um **elemento qualquer da natureza**, à sua escolha (floresta, mar, rio, montanha, etc.), encontre uma relação nova, ORIGINAL para as seguintes sensações:
- macio como -----
 - frio como -----
 - áspero como -----
 - cheiroso como -----
 - doce como -----
 - negro como -----
 - suave como -----
 - leve como -----
 - gostoso como -----
 - amargo como -----

4. Atividades IV – Conceituação / caracterização/ finalidade

a) O QUE É, O QUE É... (Definir ou conceituar os termos abaixo – TEXTO III e IV.)

- uma empresa biotecnológica -----
- uma tecnologia terminal -----
- o DNA -----
- a visão empresarial da vida -----
- a biopirataria -----
- o direito de propriedade intelectual -----
- a globalização -----
- um alimento transgênico -----
- a biossegurança -----
- a agricultura orgânica -----
- o bem-estar -----
- a opinião pública -----
- a saúde ambiental -----
- uma ONG -----

b) Experimente caracterizar os personagens abaixo:

- o ET do TEXTO I;
- o Robô do TEXTO II.

c) No TEXTO I, como é (são) caracterizado (as):

- o ser humano;
- as cidades;
- o trabalho humano;
- o relacionamento entre os humanos;
- as guerras.

d) No TEXTO II, como o Robô caracteriza o homem (características físicas e psicológicas).

e) Faça uma lista, a partir dos TEXTOS acima, de DEZ palavras que, para você, envolvam conceitos polêmicos. Justifique:

- LIBERDADE

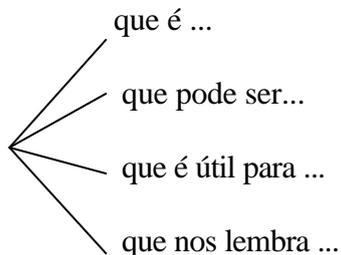
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----

f) Dar a finalidade das entidades abaixo (TEXTOS III e IV):

- A finalidade do PATENTE é-----
- A finalidade do CONGLOMERADO é-----
- A finalidade da CORTE SUPREMA é-----
- A finalidade da MONOPOLIZAÇÃO é-----
- A finalidade do ARGUMENTO é-----
- A finalidade da OMC é-----
- A finalidade do FÓRUM SOCIAL MUNDIAL é-----
- A finalidade do BOICOTE é-----
- A finalidade da UNIÃO EUROPÉIA é-----
- A finalidade das PETIÇÕES é-----
- A finalidade da MORATÓRIA é-----
- A finalidade do ABAIXO-ASSINADO é-----

g)

Posso pensar numa
ESFERA como algo



- No lugar de ESFERA, colocar outras palavras retiradas dos TEXTOS acima.

h) Fazer um levantamento completo das características do objeto abaixo, em cada um dos campos sensoriais:

objeto: OVO -----> CARACTERÍSTICAS

VISÃO
TATO
AUDIÇÃO
OLFATO
PALADAR

Substituir o OVO por outros objetos retirados dos TEXTOS acima.

5. Atividade V – Analogia

a) Quais as semelhanças... Quais as diferenças...

- entre o homem e o robô
- entre os alimentos transgênicos e os alimentos orgânicos
- entre o capitalismo predatório e desenvolvimento auto-sustentável
- entre os ambientalistas radicais e os moderados.

b) Explique as semelhanças entre:

- a Terra e o planeta Flórides (TEXTO I)
- as “empresas de ciência da vida” (TEXTO III)

c) Você se encontra com um ser de outro planeta: demonstre, por analogia, que o mesmo tem um comportamento inteligente.

d) Relacionar detalhes que permitam distinguir somente pelo comportamento:

- um ativista
- um ecologista
- um mentiroso habitual
- uma pessoa apaixonada
- um homem ambicioso
- uma pessoa em dificuldades financeiras
- um maluco
- um político em vésperas de eleição
- um animal doente
- um professor competente

e) Para você, quem é o maior em:

- Religião
- Futebol
- Política
- Música
- Rodeio

POR QUÊ?

f) Quais as pessoas que mais influenciaram o seu (a sua):

- comportamento social;
- escolha profissional;
- gosto literário;
- gosto musical;
- maneira de vestir.

POR QUÊ?

6. Atividade VI - Relações entre idéias

a) CAUSA/CONSEQÜÊNCIA/CONCLUSÃO

Formar períodos com os grupos de enunciados abaixo, o primeiro estabelecendo uma relação de CAUSA, o segundo de CONSEQÜÊNCIA e o último de CONCLUSÃO.

MODELO:

- CAUSA: O Brasil possui um grande futuro, pois é rico em biodiversidade.
 - CONSEQÜÊNCIA: O Brasil é tão rico em biodiversidade, que possui um grande futuro.
 - CONCLUSÃO: O Brasil é muito rico em biodiversidade; portanto (por conseguinte), possui um grande futuro.
- O Robô não conhecia a biologia humana. Matou o homem doente.
 - Os homens sentiram-se inseguros. Apertaram o botão vermelho.
 - Os animais incautos morreram. Atravessaram a auto-estrada.

b) CONCATENAÇÃO DE IDÉIAS

Formar discursos lógicos, juntando os dados soltos abaixo:

- existe muita poluição nas grandes cidades
- a vegetação é fundamental para a vida humana
- a água dos rios e riachos é fundamental para a vida humana
- a poluição destrói a vegetação
- a poluição envenena a água

c) **ORDENAÇÃO DE IDÉIAS / SEQÜÊNCIA LÓGICA**

Após consulta ao texto bíblico adequado, ordenar as etapas da “criação” do mundo, segundo a Bíblia. Em seguida, esquematizar a ordenação “ao contrário” dos fatos descritos no TEXTO V, comparando ambas as seqüências.

d) Descrever em seqüência lógica, sem omitir nenhum fato:

- o processo de separar o lixo para reciclagem;
- o processo de fazer café;
- como se obtém um frango ensopado;
- como se obtém o fubá (desde o plantio do milho)
- como se constrói uma casa.

7. Atividade VII – O geral e o específico

a) Redistribuir as palavras abaixo, partindo do mais específico para o mais geral:

- homem, ser vivo, mamífero, jovem adolescente, João
- Chevrolet, veículo, carro, Corsa
- casa, cidade, continente, bairro, rua, estado, país
- engenheiro, empregado, trabalhador, eletrônico
- raça, povo, humanidade, multidão, indivíduo

b) Completar o quadro a seguir, aumentando progressivamente o enfoque:

- uma MESA, numa sala, numa casa, numa rua,-----
- uma FOLHA,-----
- um MENINO,-----

c) Fazer, agora, o contrário, diminuindo progressivamente o enfoque:

- a cidade com suas vilas, as vilas com seus bairros, os bairros com -----
- o universo com -----
- a vida com -----

8. Atividade VIII – Análise

a) Analisar o tema abaixo, a partir do seguinte roteiro:

Tema POLUIÇÃO AMBIENTAL:

- **Definição** (tentar definir poluição ambiental, inclusive com citações, exemplos, *slogans*, etc.)
- **Distinção/comparação** (comparar os vários tipos de poluição ambiental, mostrando suas semelhanças e diferenças: poluição do ar, das águas, das cidades, etc.)
- **Contraste** (opor a idéia de poluição à idéia de conservação ambiental, desenvolvimento auto-sustentável, etc.)

- **Circunstâncias** (mencionar causas, origem, efeitos, conseqüências, etc.) da poluição
- **Ilustração real ou hipotética** (citar casos, exemplos reais ou inventados, anedotas, etc. que se apliquem ao tema).
- **Conclusão** (fazer um balanço final do que foi dito sobre a poluição ambiental, podendo, inclusive, emitir uma opinião própria sobre a mesma).

Aplique os **coeficientes amigos** aos seguintes temas:

- Ecologia
- Clonagem

b) Analisar uma revista informativa qualquer sobre o tema enfocado, de acordo com o seguinte roteiro:

- Liste as informações contidas (reportagens)
- Classifique essas reportagens segundo os subtemas.
- Liste e classifique as propagandas.
- Comente:
 - o visual da revista (as cores, as ilustrações, a diagramação);
 - a linguagem (facilidade / dificuldade / se despertou interesse / os termos técnicos);
 - o público a quem se dirige;
 - o que está sobrando ou faltando;
 - a reportagem de que mais gostou e o porquê.
- Conclua sobre a validade ou não da revista.

9. Atividade IX – Síntese

a) Sintetizar qualquer dos TEXTOS acima, resumindo-o em 300 palavras, no máximo.

10. Atividade X – Extrapolação

HINO DA “PRIVATIZAÇÃO”

“Num posto da Ipiranga, às margens plácidas,
 De um Volvo heróico Brahma retumbante
 Skol da liberdade em Rider fúlgido
 Brilhou no Shell da pátria nesse instante
 Se o Knorr dessa igualdade
 Conseguimos conquistar com braço Ford
 Em teu Seiko, ó liberdade
 Desafia o nosso peito à Microsoft
 Ò Parmalat, Mastercard, Sharp, Sharp

Amil um sonho intenso, um rádio Philips
 De amor e Lufthansa à terra desce
 Intel formoso céu risonho Olympicus
 A imagem do Bradesco resplandece
 Gillette pela própria natureza
 És belo Escort impávido colosso
 E o teu futuro espelha essa Grendene
 Cerpa gelada! Entre outras mil és Suvinil,
 Compaq amada.
 Do Philco deste Sollo és mãe Doril
 Coca-cola, Bombril!”

(José Simão)

- a) A exemplo do “Hino Nacional da Privatização”, produza o “Hino Nacional da Poluição”, aproveitando a mesma estrutura do texto do “Macaco” Simão.

11. Atividade XI – Raciocínio indutivo

- a) Observe o poema abaixo, buscando explicar como as suas ações partem do particular para o geral:

NO CAMINHO, COM MAIAKÓVSKY

Na primeira noite eles se aproximam
 e colhem uma flor de nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem:
 pisam as flores, matam nosso cão,
 e não dizemos nada.
 Até que um dia,
 o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa,
 rouba-nos a lua e,
 conhecendo o nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E porque não dissemos nada,
 já não podemos dizer mais nada.

(Eduardo Alves Costa)

- b) Aponte, através do MÉTODO INDUTIVO (do particular para o geral), os raciocínios que permitiram aos autores dos TEXTOS acima chegarem às seguintes conclusões:
- (...) *cogito se alguma vez chegaremos a conhecer o Homem.*
 - *Sem dúvida, o Homem deve ser diferente.*
 - *A própria vida tornou-se a suprema mercadoria.*
 - (...) *um recurso natural, como todas as formas de vida, é algo intrinsecamente dotado de poder de auto-renovação.*
 - *Os transgênicos estão mortos.*
 - *Uma vez que a controvérsia quanto aos alimentos transgênicos está se espalhando pelo mundo e determinando uma forte redução do valor das ações de empresas envolvidas com a biotecnologia agrícola, é difícil considerar essas empresas como um bom investimento, mesmo a longo prazo.”*
 - *Esses acontecimentos recentes mostram com evidência que os movimentos populares de hoje, com seu alcance global, têm o poder e a capacidade necessários para mudar não somente o clima político internacional, mas também as regras do jogo do mercado global, mediante a reorientação de seus fluxos financeiros de acordo com outros valores.*

- c) Prove, através do método estatístico que:
- As empresas agroquímicas estão comprando as empresas de biotecnologia.
 - A biopirataria pode estar ocorrendo no Brasil.
 - Os alimentos transgênicos têm sido repudiados pela população.

12. Atividade XII – Raciocínio hipotético-dedutivo

- a) Invente PREMISSAS para as seguintes conclusões:
- As florestas são o pulmão da Terra.
 - Todas as formas de vida são recursos auto-renováveis.
 - O Robô jamais se igualará ao Homem.

- b) Observe cada um dos “pensamentos” abaixo e crie para eles PREMISSAS e/ou CONCLUSÕES, conforme o seguinte modelo:
- “E conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”. (Jesus Cristo)
MODELO:
 A VERDADE LIBERTA OS HOMENS. (premissa inventada)
 Se conheceres a verdade, (premissa existente)
 Ela vos libertará. (conclusão existente)
 - “Que ingenuidade a minha: pedir aos donos do poder a transformação do poder!”
 (Giordano Bruno)
 - “Não concordo com uma palavra do que dizes, mas daria a minha vida pelo teu direito de dizê-las”. (Voltaire)
 - “Não nos banhamos duas vezes nas águas de um mesmo rio”. (Heráclito)
 - “O pior não é morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na terra prometida”.
 (José Lins do Rego)

- c) Apresentar ALTERNATIVAS para:
- Acabar com os “lixões” das cidades.
 - Despoluir o ar do gás carbônico dos veículos.
 - Acabar com a fome no mundo.

- d) Desenvolva os assuntos abaixo através do SILOGISMO:
- Só se torna capaz de preservar o meio ambiente aquele que aprendeu a amar a natureza desde a infância.
 - As revistas em quadrinhos são importantes recursos para a educação ambiental na infância.

- e) Resolver, pelo RACIOCÍNIO HIPOTÉTICO-DEDUTIVO, o problema abaixo:

A árvore da ervilha

Tentando recriar as experiências genéticas de Mendel, cinco geneticistas amadores estão engajados numa pesquisa para descobrirem certas peculiaridades através de várias gerações de ervilhas. Era só o que faltava! Cada pessoa está, agora, trabalhando com uma variedade diferente de ervilha, e já traçou uma característica de um número diferente de gerações. Pelas informações dadas, determine a variedade de ervilha que cada pessoa está pesquisando, bem como a característica e o número de gerações que está pesquisando.

1. Lopes pesquisa o tamanho da planta.
2. Débora está pesquisando exatamente uma geração a mais do que quem pesquisa o tamanho da planta. Gilda, que não pesquisa o formato da semente, está traçando exatamente uma geração a mais do que a pessoa de sobrenome Hernandes. Raimundo não tem sobrenome Salazar.
3. A pessoa que pesquisa a ervilha “thera” está traçando exatamente uma geração a mais do que quem pesquisa a cor da flor. Quem pesquisa a ervilha “philanthro” (que não é Gilda) está traçando exatamente uma geração a mais do que quem pesquisa a cor da semente e exatamente uma geração a menos do que quem pesquisa a ervilha “kew”.
4. Hernandes pesquisa a semente “entro”.
5. Joana não está pesquisando seis gerações de sua ervilha. A pessoa de sobrenome Salazar, que não está pesquisando oito gerações, não é Linda. A pessoa que pesquisa a cor da semente, que não é Linda, está testando a ervilha “thera”.
6. A ervilha “frum”, que não está sendo pesquisada pela cor da flor, não faz parte da experiência de Raimundo. Nem Débora, nem Gilda pesquisam seis gerações da ervilha. A ervilha “frum” não está sendo pesquisada por cinco gerações.
7. A pessoa com sobrenome Albuquerque não é nem Raimundo, nem quem está pesquisando cinco gerações da ervilha. A ervilha “kew” não está sendo pesquisada pela cor da flor. A pessoa de sobrenome Lopes não está pesquisando a ervilha “philanthro”.
8. A variedade “entro” não foi pesquisada por 4 gerações. Gilda não pesquisa a variedade “kew”.
9. O sobrenome de Linda não é Lopes.

		Sobrenome					Variedade					Característica					Geração					
		Albuquerque	Hernandes	Lopes	Pacheco	Salazar	“Entro”	“Frum”	“kew”	“Pllanthro”	“Thera”	Cor da Flor	Tamanho da Planta	Forma da Vagem	Cor da Semente	Formato da Semente	4	5	6	7	8	
Nome	Débora																					
	Gilda																					
	Joana																					
	Linda																					
	Raimundo																					
Geração	4																					
	5																					
	6																					
	7																					
	8																					
Característ	Cor da Flor																					
	Tamanho da Planta																					
	Forma da Vagem																					
	Cor da Semente																					
	Formato da Semente																					
Variedade	“Entro”																					
	“Frum”																					
	“Kew”																					
	“Pllanthro”																					
	“Thera”																					

NOME	SOBRENOME	VARIEDADE	CARACTE-RÍSTICA	GERAÇÃO

13. Atividade XIII – Vícios do raciocínio (as maneiras de errar pensando)

a) “Quando falo, sempre estou mentindo. Estou falando a verdade ou mentindo?”

b) Distinguir os SOFISMAS nas afirmações abaixo:

- Todo brasileiro gosta de futebol; ora, você é brasileiro; logo, você gosta de futebol.
- Todo ser humano é imperfeito; portanto, todos nós temos nossas falhas.
- Todos os artistas são sensíveis; sendo ele um grande artista, só pode ser um homem sensível.
- Somente os ricos têm automóvel; ora, você é rico; logo, você tem de ter automóvel.
- Toda criança é birrenta; portanto não admito a presença de crianças na igreja.

c) Por que são falaciosas (falsas) as afirmações abaixo?

- Mulher não serve para presidente do Brasil.
- Joca é muito inteligente porque possui um ótimo emprego.
- Ela é bonita; portanto, deve ser muito namorada...
- Todo cavalo raro é caro. Um cavalo bom e barato é raro. Logo, um cavalo bom e barato é caro.
- Eu e minha mulher fizemos uma combinação: quando eu vou no pagode, ela não vai. Sábado passado eu fui e ela ficou; no próximo sábado, ela fica e eu vou."
- "Você concorda que sabe o que não esqueceu?"
"Concordo".
"Você esqueceu o dia de sua morte?"
"Não..."
"Então, você sabe o dia de sua morte".
- “Você concorda que não possui aquilo que perdeu?”
“Você perdeu um prédio em Nova Iorque?”
“Não”.
“Então, você possui um prédio em Nova Iorque?”

• **VOCÊ ACHA QUE TRABALHA DEMAIS?**

O ANO TEM ----- 365 DIAS.

Menos 8 horas de sono por dia ----- 122 dias.
SOBRAM ----- 243 dias.

Menos 8 horas de descanso diário ----- 122 dias.
SOBRAM ----- 121 dias.

Menos domingos ----- 52 dias.
SOBRAM ----- 69 dias.

Menos 1/2 dia por sábado ----- 26 dias.
SOBRAM ----- 43 dias.

Menos feriados ----- 13 dias.
SOBRAM ----- 30 dias.

Menos férias ----- 30 dias.
SOBRAM ----- 00 dias.

"QUE TAL, VOCÊ AINDA ACHA QUE TRABALHA DEMAIS?"

d) Fazer listas de PRECONCEITOS e classificá-los por categoria (social, religioso, racial, etc.)

e) Mencionar alguns dos DOGMAS em que acredita.

f) Tentar lembrar de algum DILEMA vivido por você ou por algum de seus conhecidos.

2.14. Atividade XIV – Argumentação

a) Redija uma EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS com o objetivo de conseguir o seguinte:

- Justificar a negativa para o desmatamento de uma propriedade.
- Fazer aprovar um projeto de reciclagem de lixo urbano.
- Evitar a total substituição dos operários por “robôs”, nas grandes indústrias.
- Sensibilizar as autoridades para a arborização de ruas e praças.

b) Enumere ARGUMENTOS PRÓ E CONTRA:

- O cultivo de alimentos transgênicos.
- A clonagem humana.
- A utilização de pesticidas nas lavouras.
- O bebê de proveta.
- O comércio de madeira nobre pelos índios do Amazonas.
- A eutanásia.

c) JÚRI SIMULADO

Prepare o ATAQUE e depois a DEFESA, no que diz respeito ao incremento do uso da vigilância eletrônica dos cidadãos (câmeras de vídeo, “grampos” telefônico, etc.).

d) Aplique o MÉTODO DA DÚVIDA para argumentar e contra-argumentar a respeito das seguintes afirmações:

- *Os transgênicos estão mortos.* (TEXTO IV)
- *Navegar é preciso, viver não é preciso.* (Fernando Pessoa)
- Os homens acabarão por explodir o seu planeta.

ESQUEMA SUGERIDO:

- Transformar o tema em interrogação.
- Responder com a opinião própria.
- Justificar essa opinião.
- Colocar uma opinião contrária e justificá-la.
- Refutar a justificativa da opinião contrária.

ANEXO

ANEXO A - Transcrição da coletânea de textos produzidos com base na intertextualidade

SUJEITOS: alunos do 1º ano de Matemática da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Nova Andradina – MS

TEXTO-BASE: *Sermão da planície*, de Carlos Drummond de Andrade

DOC. 1EN

Vida de estudante

1 Bem aventurados os que não estudam, pois não precisam perder seu precioso tempo esquentando suas cabeças

2 Bem aventurados os que já cheios de conhecimentos, não necessitam desde pequenos entrar em colégios, para iniciar sua vida estudantil e perder o melhor da sua infância

3 Bem-aventurados os pais, cujo os filhos não necessitam de estudos, pois não precisarão gastar com uniformes e materiais escolares

4 Bem-aventurados os que não são repreendidos pelas tias de prezinho.

5 Bem-aventurados os que, não perdem noites e noites de sono para estudar para prova de matemática.

6 Bem aventurados os que, não fazem avaliações pois estes não correm riscos de tirar zero e serem chamados de burros da sala

7 Bem aventurados os que, não assistem aulas pois não correm risco de se machucar pulando o muro da escola para as matarem

8 Bem-aventurados os que, não fazem exames escolares pois poderão curtir melhor os finais de anos

9 Bem aventurados os que, não são universitários pois não necessitam fazer sermão de intertextualidade

10 Bem-aventurados os que, lerem este sermão e não desanimarem, mas sim buscar mais e mais conhecimentos, onde nesta vida sem eles não somos nada

DOC. 2EN

Sermão do Estudante.

1 Bem-aventurados os que não estudam nem aspiram a entender de matemática, pois dela é o reino da tranquilidade.

2 Bem-aventurados os que, por entenderem de matemática, não se expõem ao risco de assistir as aulas, pois não voltam com decepção ou enfarte.

3 Bem-aventurados os que não têm paixão por matemática, pois não sofrem de setembro a setembro, com apenas umas equações de alegria a títulos de bálsamo, ou nem isto.

4 Bem-aventurados os que não são cronista da matemática, pois não carecem de explicar o inexplicável e racionalizar a loucura da raiz quadrada.

5 Bem-aventurados os que não são matemáticos; pois escapam de várias vaias, de ser chamados de loucos, doidos e mesmo da glória precária de um dia.

6 Bem-aventurados os matemáticos que trocam a televisão e o esporte pelos livros e inequações do 2º Grau, pois não precisam pagar luz a mais no final do mês

7 Bem-aventurados os letrados, pois lhe é poupado de torturar-se com os números, metros e porcentagem, que paralisa os campeões, ou de resultados imprevisíveis, que lhe destrói a mente só em pensar em tantos números juntos.

8 Bem-aventurados os cegos pela matemática, pois eles não enxergam mais nada ao seu redor se não aqueles números e parábolas que para muitos não tem sentido algum.

9 Bem-aventurados os que nasceram, viveram e se foram antes de existir os primeiros números pois escaparam dos tormentos da matemática, inclusive dos ataques de doidura, tanto pela derrota de não conseguir resolver os problemas, quanto pela vitória de ter acertados.

10 Bem-aventurados os que gostam de matemática e estão escutando este sermão, aplicarem as regras de Sarros no peito maduro para desejar a vitória de ter resolvido todos os exercícios, como faz o bom Prof. Mauro, mas a matemática é assim mesmo, pois para o diabo vale a razão quando a matemática invade o coração.

DOC. 3EN***“Vida de estudante”***

1 Bem-aventurados os que se dedicam e procuram entender as matérias escolares, pois farão parte do reino dos CDFs.

2 Bem-aventurados os que não entendem matemática, nem procuram entender, pois serão excluídos da loucademia de matemáticos.

3 Bem-aventurados os que chegam atrasados 0,30 minutos na aula, porque ainda alcançarão a chamada.

4 Bem-aventurados os que ficaram dois ou mais anos sem estudar, porque eles alcançarão misericórdia dos professores.

5 Bem-aventurados os que não encontram vaga na universidade, porque deles é o reino da perseverança.

6 Bem-aventurados os enforcadores de aula, porque eles dormirão mais cedo.

7 Bem-aventurados os que trabalham, porque terão desculpas pra dormir na sala de aula.

8 Bem-aventurados os que choram, pois conseguirão 0,5 ponto na avaliação.

9 Bem-aventurados os que moram em outra cidade, porque deles é o reino das desculpas qdo o ônibus quebrar.

10 Bem-aventurados os que não forçam a mente à entender uma equação, porque deles é o reino da abundância de neurônios.

11 Bem-aventurados os que acataram este sermão pra si, e tentem passar de um ano pra outro e assim evitarão de chorar no final do semestre.

DOC. 4EN**O Sermão da Malandragem**

1 Bem aventurados os estudantes “turistas” pois assim não se enjoam de ver a cara dos mesmos professores todos os dias.

2 Bem aventurados os estudantes “puxa-saco de professor” pois nunca tem problemas com as notas.

3 Bem aventurados os estudantes que pulam o muro para matar aula, pois se eles não passarem de ano pode ter certeza que serão um dos atletas olímpicos na corrida com barreiras.

4 Bem aventurados as estudantes loiras que colam, pois assim elas economizam seus dois únicos neurônios.

5 Bem aventurados os estudantes que mascam chiclete enquanto a professora explica, pois assim atrapalham a aula mas exercitam as mandíbulas.

6 Bem aventurados os estudantes que reprovam, assim eles descontam no próximo ano o que ficou faltando neste.

7 Bem aventurados os estudantes chatos, afinal de quem nós iríamos falar mal mais do que notícia de jornal.

8 Bem aventurados as estudantes “peruas” que se arrumam toda para frequentar aulas tão chatas, talvez, por acharem que estão desfilando numa passarela.

9 Bem aventurados os estudantes que vivem emprestando os materiais dos outros alunos, assim ele economiza o seu

10 Bem aventurados os estudantes CDF , pois carregam a sala inteira nas costas e não reclamam de nada.

11 Bem aventurados os que depois de escutarem esse sermão encham-se de orgulho a cada vez que pisar os pés numa escola, pois apesar de sermos jovens e rebeldes estudantes que muitas vezes não valorizamos nossos estudos, somos um dos poucos que são capazes de melhorar este pequeno mundo.

DOC. 5EN

Vida de Estudantes

1 Bem aventurados são os trouxas que pensam que com estudo pode sair da lama

2 Bem aventurados os que entendem que é na escola que começa a aprender colar, penchar muros e agredir professores.

3 Bem aventurados são os professores que dão tarefas para casa para poupar melhor seu tempo na sala, lendo revistas ou lichando as unhas, sabendo que o importante de tudo é o dinheiro no bolso.

4 Bem aventurados são os pais que entendem quando é hora de ir a escola, apenas no final do ano sabendo que o filho reprovou, enchendo se de felicidade.

5 Bem aventurados são os projetos e atividades que existe nas escolas: agarramentos espontâneo e prostituição.

6 Bem aventurados são as merendeiras que faz favor de por vitaminas na merenda, colocando pedaços de unhas e cabelos e pegarros para suplementar.

7 Bem aventurados são os alunos que entendem que é na escola que quebra-se vidros, rabisca carteiras, cheira drogas e dá um chute na bunda do diretor.

8 Bem aventurados são os alunos que não gostam de matemática, mas sim lincham professores de matemática.

9 Bem aventurados são os diretores quando chega a eleição escolar onde espanca um ou outro com direito a facada.

10 Bem aventurados seja os governadores que não paga os professores pois todos tem direito de receber a cada três meses sem reclamar.

11 Bem aventurados são todos praticam essas lições ensinando que todos tem que se ferrar ou se matar para viver bem melhor nas escolas.

DOC. 6EN***Sermão do Relevo
(para não ser levado à sério)***

1 Bem-aventurado aquele que não tem sede de sabedoria, porque não precisa vir à escola todos os dias e dele é o reino da tranquilidade.

2 Bem-aventurado aquele que os pais não pegam no pé para que ele possa estudar, pois não corre o risco de ir o ano todo e ainda ficar de exame.

3 Bem-aventurado aquele que não tem irmãos na escola, porque ninguém cobra dele para que também possa seguir o exemplo.

4 Bem-aventurado aquele que não conseguiu vaga na escola pública, pois só assim foi feita a sua vontade.

5 Bem-aventurado aquele que não estuda porque o final de semana será todo dele, pois não precisa ficar dividindo o seu tempo com livros e cadernos.

6 Bem-aventurado aquele que depois de um dia de trabalho cansativo, pode ficar em casa e descansar sem se preocupar com a escola.

7 Bem-aventurado aquele que não vai à escola anos e depois ao findar o último ano reprova e ainda vai à formatura.

8 Bem-aventurado aquele professor que não teve aquele aluno que não quis estudar, pois no final das contas ficou sem emprego.

9 Bem-aventurado aquela escola que por causa daqueles alunos não conseguiu abrir para mais um ano letivo.

10 Bem-aventurado aquele que não se rendeu aos encantos da sabedoria, pois vive muito mais feliz do seu jeito.

11 Bem-aventurado aquele que nunca precisou resolver um sequer exercício de física, pois não perdeu seu tempo correndo atrás de saber algo.

12 Bem-aventurado aquele que ao ler este sermão, não leve o à sério, e não leve a diante essa idéia de que buscar sabedoria não é nada fácil, pois vá para bem longe de mim está idéia pois quando o desejo de sabedoria invade nossa mente.

DOC. 7EN***Sermão da Ilusão
(Vida de estudante)***

1 – Bem aventurados os que não estudam nem aspiram estudar, pois dele é o reino da sabedoria.

2 - Bem aventurados os que não entendem de matemática e não se expõe ao risco de assistir aulas do professor Mauro, para não se extressarem e entre Gráficos e Funções se enfartarem.

3 – Bem aventurados os que não tem paixão professorista, pois não sofrem de setembro a julho com notas perpendiculares e retas, pois a alegria futura é a greve.

4 - Bem aventurados os que não estudam pois assim não terão seus cérebros desgastados, seus Finais de Semanas bloqueados, seu sexo contestado e sua integridade Física ameaçada.

5 - Bem aventurados os que não passaram no vestibular, pois se livraram de Frações, Funções e trigonometria e mesmo da glória de um dia.

6 - Bem aventurados os que não são matemáticos, pois não carecem de explicar o inexplicável e racionalizar a loucura.

7 - Bem aventurados os Letrados que trocaram regra de três por Carlos Drummond de Andrade pois não precisam queimar Fusíveis celebristas, e se deliciam na maravilhosa viagem leiturista

8 - Bem aventurados os leigos, pois lhes é poupado torturar-se com diagramas e gráficos, que nos destróem e paralisam nossas esperanças

9 - Bem aventurados os que na aula do praxedes, conseguem ouvir entre números e medidas a emoção de um poeta carente de exorcismo, pois deste é o reino dos céus.

10 - Bem aventurados os que não confundem a vida de estudantes com vida de matemáticos, pois a estes não visita o sentimento de paz, somente a guerra nos apraz.

11 - Bem aventurados os que, depois de estudar este sermão, bater no peito maduro para desejar passar no vestibular, e então ser acadêmico da Uems e cursar matemática, neste e nos próximos anos, como faz o estudante desencantado, mas matemático assim mesmo, pois para o diabo vai a razão quando a matemática invade o coração.

DOC. 8EN

Sermão do aluno nota dez.

1 Bem aventurados aqueles que odeiam matemática, justamente por causa do professor de matemática.

2 Bem aventurado os que não se incomodam em estudar, evitando enjoos, náuseas e dores-de-barriga crônicas.

3 Bem aventurados aqueles que não respeitam o professor, jogam bolinhas de papel em suas costas, pedindo para calcular sua velocidade.

4 Bem aventurado aos que colam nas provas, alegando que “quem não cola não sai da escola”.

5 Bem aventurado aos alunos que não sabem ler e escrever, preferem fazer piadinhas e risos durante o alfabeto.

6 Bem aventurados aqueles que desrespeitam o colégio público, pixando muros e dizendo que é arte.

7 Bem aventurados os que queimam os livros, dentro da sala de aula, afirmando que é experiência de química.

8 Bem aventurados os que matam aulas, para ir furar os pneus dos carros de seus professores.

9 Bem aventurados os que faltam a aula, por que o professor descobriu quem furou os pneus de seu carro.

10 E bem – aventurado os alunos mau-criado que xingam seus professores para mostrar o que aprenderam com seus colegas de rua.

11 É..! São alunos assim que todo professor de matemática gostaria de mandar pra puta que pariu.

DOC. 9EN

Vida de estudante

1 Bem-aventurado aqueles que não estudam e entregam a prova em branco, pois so os professores inteligentes enxergam suas respostas.

2 Bem-aventurado aquele que falta quatro dias, pois ouvindo o que a professora tem a dizer uma vez na semana e o suficiente.

3 Bem-aventurados aqueles que tiram dez na prova porque colou, afinal quem quer saber a resposta é o professor e não você.

4 Bem-aventurados os que vão para a escola só para atrapalhar a aula, pois sala silenciosa faz mal a saúde.

5 Bem-aventurados os que falsificam o boletim, afinal deixar os pais chateados no início do ano é chato ele pode até cortar a mesada.

6 Bem aventurados aqueles que andam quilômetros para chegarem a escola e não assistem nem uma aula, só para ficar passeando pelo colégio.

7 Bem-aventurado que tem professor preguiçoso, pois eles entram e dizem:
- Hoje eu dou essa aula para vocês organizarem os cadernos.

8 Bem-aventurado quem tem professor pobre, pois qualquer chuvisqueiro inunda seu barraco e ele falta um tempão.

9 Bem-aventurados os que desistem no meio do ano, pois ir até o final é tão cansativo.

10 Bem-aventurados os alunos que se vingam dos professores, furando o pneu de seus carros.

11 Bem-aventurados aqueles que mesmo com tantos obstáculos não desanima, pois a vontade de vencer e o sonho de um futuro melhor faz superar todas as barreiras e um dia você diga para si mesmo venci!

DOC. 10EN

Sermão da Educação (para não ser lido)

1 Bem-aventurados os que não sabem ler nem escrever, e não imaginam ser estudantes, pois dele é o reino da ignorância.

2 Bem-aventurados os que por não saberem o que é educação, não se arriscam em ir para a escola, pois não se decepcionam com aquele professor chato.

3 Bem-aventurados os que não são matriculados em alguma entidade de ensino, pois não passam pelo sofrimento de fechamento de bimestres.

4 Bem-aventurados os que desistem de estudar antes de chegar no 4º bimestre, pois se livram dos resultados horrorizantes e do exame final.

5 Bem-aventurados os que não têm aulas de Educação Física, pois suam muito e ficam cheirando à macaco depois da aula.

6 Bem-aventurados os que não têm aulas de Português, muito menos Matemática, pois não precisam se preocupar com redações sobre temas idiotas, e nem com cálculos absurdos que ninguém chega à conclusão

7 Bem-aventurados, os que não têm aulas de Geografia e História, pois não precisam ficar lembrando das histórias esquisitas do passado, e nem mesmo falando sobre a capitalização e a tal globalização.

8 Bem-aventurados os que não têm aulas de língua estrangeira, pois não pagam micos cantando músicas sem sentido e fora do ritmo.

9 Bem-aventurados os que colam nas provas, pois não precisam estudar e se preocupar em aprender a matéria.

10 Bem-aventurados os que não passam no vestibular, pois não terão preocupações com a sacana vida do acadêmico, e nem levará o nome de bicho.

11 Bem-aventurados os que matam aulas, pois estarão livres de ouvir blá, blá, blás de professor.

12 Bem-aventurados os que, depois de lerem este sermão, aplicarem a fórmula verdadeira de estudante e ser um aluno dedicado, construindo uma boa educação para o nosso país, transgredindo as bens - aventuras anteriores.

DOC. 11EN**Sermão Do Trabalhador**

1 - Bem-aventurados os que não trabalham, porque do pai é o dinheiro que eles gastam.

2 - Bem-aventurados os que acordam cedo para não irem ao trabalho, pois podem ficar mais tempo sem fazer nada.

3 - Bem-aventurados os que vivem do trabalho alheio, porque dos outros são as suas preocupações.

4 - Bem-aventurados os que trabalhando, ganham uma ninharia, pois estão contribuindo para a riqueza do patrão.

5 - Bem-aventurados os que ganham muito para não fazer nada, porque deles é o dinheiro dos que trabalham muito por pouco.

6 - Bem-aventurados aqueles que nem pensam em trabalhar, pois tem a mente livre para pensar em causas mais nobres.

7 - Bem-aventurados os que trabalham de graça, porque a desgraça do pouco dinheiro jamais lhes afligirá.

8 - Bem-aventurados os que não trabalharam ontem, não estão trabalhando hoje, tampouco trabalharão amanhã, porque deles é o reino da boa vida.

9 - Bem-aventurados os funcionários fantasmas, porque mesmo não existindo, ainda ganham pelo que fazem.

10 - Bem-aventurados os que entre o trabalho e o fazer nada, escolhem o último, pois demonstram desapego com as preocupações deste mundo.

11 - Bem-aventurados serão pois todos aqueles, que mesmo após ouvirem este sermão, ainda continuarem trabalhando, porque um dia desfrutarão de uma gorda e merecida aposentadoria, graças à generosidade do bom e justo INSS.

DOC. 12EN***O sermão do planalto central***

1 Bem aventurados os ministros, senadores, deputados e políticos por ai afora que não necessitam gozar de seus decretos, leis e artigos pois saberiam como são tortuosos.

2 Bem aventurados os que recebem cache, honorários, e consultas e não precisam do salário, o mínimo.

3 Bem aventurados os donos de empresas de transporte, pois não sabem como é a hora ranche em um ônibus ou metrô.

4 Bem aventurados os trabalhadores otimistas que sempre fazem uma fézinha na lotomania, revista show do milhão e telesena que alimenta o sonho do assalariado, pois um dia serão saciados.

5 Bem aventurados os que gozam de férias no exterior, vão de avião e não precisam enfrentar a via Anchieta e Imigrantes na temporada de férias escolares.

6 Bem aventurados os que pagam plano de saúde particular por que não necessitam esperar horas na fila para ser atendidos pelo SUS e depois ouvir que não há médico.

7 Bem aventurados os que tem tv por assinatura ja que o trabalhador só aspira as prestações da parabólica.

8 Bem aventurados os que pagam previdência particular, assim não correm o risco de ter sócios como Jorgina.

9 Bem aventurados os trabalhadores que almoçam em casa, pois destes é o reino dos céus.

10 Bem aventurados os feriadados, pois temos o 1º de maio.

11 Bem aventurados nós trabalhadores que recebemos o salário mínimo, apaixonados por essa República chamada Brasil, que sentimos o peito inchado de orgulho e emoção ao ouvirmos nosso hino nas olimpíadas na copa, no GP de Formula 1, momentos que esquecemos da tragédia e da comédia de ser trabalhador brasileiro e acreditamos que somos “um povo heróico, brado e retumbante”.

DOC. 13EN**Sermão do trabalhador**

1 Bem-aventurados os que tem um emprego bem ou mau remunerado, pois dele é o reino do seu sustento.

2 Bem-aventurados os trabalhadores rurais, mesmo sendo uma classe sofrida, não tem malícias e trazem a matéria-prima para o nosso alimento, pois deles mataremos nossa fome.

3 Bem-aventurados os trabalhadores assalariados, pois no fim do mês tem o dinheirinho certo para o leitinho das crianças, da cervejinha, da comida.

4 Bem-aventurados os que não tem um emprego, um salário e vivem pedindo esmolas na rua, pois sofrem quando passam outros que muito “tem” e o ignoram.

5 Bem aventurados os ricos com bom emprego e poder, pois acham que deles serão o reino dos céus.

6 Bem aventurados o presidente, os governadores, os políticos em geral, os empresários, pois acham que com o dinheiro irão para os céus.

7 Bem-aventurados os trabalhadores unidos e com coragem que brigam por um salário e uma qualidade de vida melhor, muitas vezes sem sucesso.

8 Bem-aventurados as mulheres batalhadoras que lutam por um serviço melhor e uma igualdade social, pois delas serão o reino dos céus.

9 Bem-aventurados os que não trabalham e são sustentados pelos pais, pois dele é o reino da vagabundagem.

10 Bem-aventurados os que não trabalham em serviços de muita responsabilidade, pois não sofrem decepção ou enfarte.

11 Bem-aventurados os que, depois de escutar este sermão, pensem nos que trabalham e nos que não fazem nada, pois todos vão morrer, feder e ir para o mesmo lugar, arder no inferno.

DOC. 14EN

Vida de Trabalhador

1 Bem-aventurados os carteiros, pois além de conhecer várias pessoas, nunca saem de forma.

2 Bem-aventurados os que recebem salário mínimo, pois não terão como gastar com coisas supérfluas.

3 Bem-aventurados os desempregados, pois não precisarão perder o capítulo do “Vale a Pena Ver de Novo” ou do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

4 Bem-aventurados os sorveteiros, pois nem precisam ir para a piscina, devido estar sempre bronzeados.

5 Bem-aventurados os que trabalham no Domingo, pois não terão que aturar o Gugu versus Faustão, na disputa de quem leva mais ibope.

6 Bem-aventurados os autônomos, pois não precisam aturar o chefe mal humorado devido à noite difícil com a esposa.

7 Bem-aventurados os guarda noturnos, pois passam o dia inteiro dormindo.

8 Bem-aventurados os que não trabalham. Pois não precisarão se deparar com a vergonha do salário mínimo.

9 Bem-aventurados os que não são funcionários públicos, pois não terão seus salários atrasados durante meses.

10 Bem-aventurados são aqueles que ao lerem tudo isso aqui, ficarem comovidos, pois muitos desses trabalhadores dariam tudo por um trabalho e salário dignos, que muitos tem e se gabam para aqueles que não tem.

DOC. 15EN

Sermão do Trabalhador

1 Bem aventurados os que não trabalham e nem precisam trabalhar, pois o salário atual não compensa

2 Bem aventurados os que brigam com os patrões, ofende-os para serem mandados embora da firma, pois receberão seus tempos de serviço e alguns meses de seguro desemprego.

3 Bem aventurados os que faltam ao serviço para ir pescar, pois a comida que trará será fresca.

4 Bem aventurados os que bebem no serviço, pois sofrerão acidentes e receberão auxílio doença.

5 Bem aventurados os que nasceram milionários, pois não se dará a lástima de disputar emprego.

6 Bem aventurados os ladrões, pois a esses a felicidade é certa.

7 Bem aventurados os servidores públicos corruptos, pois esses viverão na abundância.

8 Bem aventurados os que passam a vida no jogo de azar, pois estes sim terão a glória

9 Bem aventurados os trabalhadores que fazem greve, pois ficarão desempregados.

10 Bem aventurados os trabalhadores chifrados pelas esposas, pois não precisam deixar a mulher feliz sexualmente quando chegar em casa cansado.

11 Bem aventurados aqueles que seu disconfiômetro ligará ao lerem este texto, pois verão que o labor dignifica o homem.

DOC. 16EN***Sermão do Sacrifício
Vida de Trabalhador***

1 Bem aventurados os que são menor de idade pois, não carregam consigo o peso da responsabilidade e emprego

2 Bem aventurados os que ganham dinheiro fácil, jogando futebol, vôlei e basquete; pois quando no máximo que tem que fazer é chutar um pedaço de couro e escutar um panaca gritar seu nome a beira do campo ou quadra.

3 Bem aventurados os que tiram fotos de modelos, pois a única esforço que tem é apertar o XXXXX e admirar rostos e corpos lindos.

4 Bem aventurados os que se candidatam a política, pois não se expõe a micos, ganham dim, dim sem suar o palitô ainda tem alguns fanáticos desiludidos que gritam seus nomes como ídolo ou líder.

5 Bem aventurados os encarregados da vida que só sabem andar com as mãos para traz e descontar qualquer bronca em seus funcionários.

6 Bem aventurados são os burgueses que quando tem alguma tiririca em seu quintal, o máximo de esforço que tem a fazer é ir até a avenida, encontrar algum bóia-fria, e pagar uma miseria pelo serviço.

7 Bem aventurados os funcionários da prefeitura que estão conseguindo transformar-se em engenheiros civis, pois é só ter algum feriado no meio da semana já saem fazendo pontes para todo lado.

8 Bem aventurados os funcionários surdos pois quando seu superior da broncas não da a mínima pro que ele fala.

9 Bem aventurados são os que ganham na mega sena pois, agora não terão que suar a camisa, e sim fazer os outros suarem para ele.

10 Bem aventurados são os que já aposentaram pois já conseguiram construir seu pé de meia, alguns meio no chucho com políticos e agora ficam de papo pro ar.

11 Bem aventurados os que construíram sua vida profissional pois com seu empenho e disposição para conseguir se firmar num emprego e sustentar sua família – “Pois o que dignifica um homem é o trabalho”. Baseando-se nisso esse povo sofredor ainda almeja um pouco de serviço a todos.

DOC. 17EN**Sermão do Trabalhador**

1 Bem-aventurados, os trabalhadores porque é deles o reino da crueldade.

2 Bem-aventurados, os cozinheiros pois é do alimento que vive o pobre sofredor.

3 Bem-aventurados, os banqueiros que somam e multiplicam milhões e milhões de dinheiro que circulam nos bolsos dos políticos

4 Bem-aventurados, os padeiros, que enquanto muitos dormem, eles estão lá preparando os paezinhos do café da manha

5 Bem-aventurados, os boias-frias que ao amanhecer, já estão gastando as calorias.

6 Bem-aventurados, os açougueiros, que além de conhecer o corpinho da vaca de ponta-a-ponta, tem que mata-la e depois desossa-la para ir para a panela.

7 Bem-aventurados, os que passam dores de cabeça, como os professores, que além de respirar o pó do giz ainda tem que aturar os alunos gritando nos ouvidos.

8 Bem-aventurados, os telefonistas, pois recebem cerca de milhões de atendimento e chegam a ter dores de ouvido de tanto telefonemas recebidos.

9 Bem-aventurados, os apostadores da mega-sena, que fazem suas fezinha toda semana sem ter noção de quantos já gastaram em dinheiro.

10 Bem-aventurados, os guardas-noturno pois só assim haveria alguém acordado a noite inteira

11 Bem-aventurados, os lixeiros, que recolhem o lixo da cidade inteira, pois o mal cheiro é horrível.

12 Bem-aventurados, os que morrem de medo de trabalhar, pois aquele que trabalha sofre o dobro e gasta o triplo do seu salário em cerveja, bombom e chocolate.

DOC. 18EN

Sermão dos Bem-aventurados.

1 Bem-aventurados os trabalhadores usuários de drogas, que gostam de trabalhar para comprá-las, pois para às possuir é mais difícil que conseguir um trabalho.

2 Bem-aventurados os que, trabalham e vão as poucas favelas existentes a procura de drogas, mais, neste lugar tão pouco existente é um parque de diversões onde homens se matam, como em jogos de video-game.

3 Bem-aventurados os que, gostam de gastar seu trabalho, ou melhor (dissendo) dizendo, seu lucro de trabalho em bebidas alcoolicas, pois ela se evaporam e o lucro que pode ser relucrado.

4 Bem-aventurados os que, fabricam drogas, já que eles sabem que elas são bem procuradas e que move milhões de reais, isto é bom para o país já que gera muitos impostos para o país.

5 Bem-aventurados os que, divulgam as drogas, porém assim estão sempre lembrando aqueles usuários delas a nunca se esquecerem de usá-las.

6 Bem-aventurados os que entendem os anúncios de trás para frente, como no anúncio; “Diga não as drogas”.

7 Bem-aventurados os que, querem entrar no mundo dos usuários de drogas, pois elas são uma diversão a mais.

8 Bem-aventurados os que, estão desempregados mais mesmo assim não deixam de usar aquilo que lhe diverti, “a droga”.

9 Bem-aventurados os que, conseguem levar outras pessoas para se divertir com ele, nos pequenos lugares existentes.

10 Bem-aventurados os que, nunca se aventurarão a ser um usuário de drogas, pois ela é uma aventura, e porque você não se aventurou contra ela!

Bem-aventurados os que, se aventurão contra as drogas.

DOC. 19EN

Sermão do Trabalhador

(Para políticos e desempregados)

1 Bem-aventurados os que não precisam trabalhar, mas transpiram ao sair do ar condicionado, deles é o reino do bom tempo.

2 Bem-aventurados os que fazem do voto o seu viver, pois não se expõem ao risco de ser chefiado por um incompetente, deles é o reino dos patrões.

3 Bem-aventurados os desempregados do campo, despojados de sua condição, ao virem para a cidade, fazem de sua dignidade uma favela, deles é o reino da sexta-básica.

4 Bem-aventurados os que distribuem sextas-básicas, por trocam dignidade por votos, deles é o reino dos candidatos eleitos.

5 Bem-aventurados os desempregados da cidade, pois deles é o sonho de morar no campo, deles é o reino dos sonhos.

6 Bem-aventurados os que prometem, pois saí promessas que fazem uma cidade sonhar, deles é o reino da demagogia.

7 Bem-aventurados os trabalhadores informais que com seus serviços movem a economia, deles é o reino dos “sem direitos trabalhistas”.

8 Bem–aventurados os que são patrões, porque deles vive os desempregados a sonhar com a carteira assinada, deles é o reino das empresas.

9 Bem–aventurados os trabalhadores como eu, que já foi desempregado, saiu do campo, fez favela, sonha, acredita, vota e vota novamente, nosso é o reino Brasil.

DOC. 20EN

Vida de Trabalhador

1 Bem–aventurados os que não trabalham em Dept ° Pessoal, pois esses vivem em plena paz com o mundo.

2 Bem–aventurados os que por entenderem de Dept ° Pessoal não se expõe ao risco de voltar para casa faltando algumas bielas da cabeça e de fundir a cabeça.

3 Bem–aventurados os que não tem paixão por Leis trabalhistas, pois não sofrem de janeiro a janeiro produzindo fumaças de suas cabeças, para satisfazer um chefe puxa-saco que só pega suas idéias para expor ao diretor como se fosse ele que tivesse criado ou estudado tal assunto.

4 Bem–aventurados os que não viajam em busca de atualidades para sua empresa, pois é sempre o mesmo blá, blá, blá...

5 Bem–aventurados os que não são escalados para dirigir palestras, pois é a mesma coisa de estar dirigindo um caminhão de carvoaria, nunca se muda os assuntos, sempre é o mesmo tédio.

6 Bem–aventurados os que trocam o Dept ° Pessoal por outras aventuras na vida (com outras) sendo assim um ser bem sucedido na vida, não ficando assim preso em quatro paredes com um salário de miséria.

7 Bem–aventurados os que ficaram na vida, ou no sonho de trabalhar em Dept ° Pessoal, esses se livraram de um mal comparado com uma diarreia.

8 Bem–aventurados os que trabalham para o governo, no feriado está lá nos EUA e eles já estão fazendo ponte aqui no Brasil.

9 Bem–aventurados os que nasceram, viveram antes, de existir um trabalho ou setor “Dept ° Pessoal” pois viveram e morreram em paz com a vida, com Deus.

10 Bem–aventurados aqueles que são reconhecidos profissionalmente com seu esforço, sua inteligência e leva sempre um elogio construtivo, porque não há derrota pior do que alguém chegar e dizer:

- Isso ficou uma merda!

11 Bem–aventurados aqueles que ler este texto, pois jamais saberá o que é um grito de liberdade quando se consegue livrar-se de um Dept ° Pessoal.

DOC. 21EN**O Sermão dos “Camelos”**

1 Bem aventurados os filhinhos Papai, pois não precisam acordar cedo para trabalhar.

2 Bem aventurados os que jáa nasceram ricos e nem na porta do serviço precisam passar.

3 Bem aventurados os “Boas Vidas”, pois ganham a vida nas costas dos outros.

4 Bem aventurados os mendigos, pois não trabalham, e ainda vivem bebendo e dormindo o dia inteiro.

5 Bem aventurados os vagabundos, por que deles é privado o dever de aturar o mau humor de seus chefes.

6 Bem aventurados os funcionários fantasmas, pois recebem seus salários sem comparecer em seus empregos.

7 Bem aventurados alguns funcionários públicos, pois ganham mini-fortunas, para comandar os outros.

8 Bem aventurados sejam os politicos, pois só vivem de promessas falsas.

9 Bem aventurados todos aqueles que vivem nas costas dos outros, pois comem, bebem e dormem sem pagar por isso.

10 Bem aventurados todos aqueles que sonham em conseguir um emprego, pois estes não acordam com o pesadelo da rotina do trabalho.

11 Bem aventurados todos os denominados “camelos”, pois é o suor do seu trabalho que dignifica um homem.

DOC. 22EN***Vida do trabalhador***

1 Bem-aventurados os que trabalham sem pensar no cansaço do dia a dia.

2 Bem-aventurados os dentistas, médicos, enfermeiros que convive com dores dos teus pacientes.

3 Bem-aventurados, os pedreiros, carpinteiros, na qual sua inteligência constrõe as moradias para nos protegermos de algo perigoso.

4 Bem aventurados os carteiros que de casa, em casa, com 8 segundos para entrega de cada correspondência.

5 Bem-aventurados o gari de rua, com sua coragem, e dedicação higiênica, aguenta o má cheiro do lixo.

6 Bem-aventurados os caminhoneiros, que longe de suas familias, ganha a vida pela estrada à fora.

7 Bem aventurados os cozinheiros, com fazem pratos deliciosos para saborearmos.

8 Bem–aventurados as secretárias do lar, com capricho, cuida das casas que não lhes pertencem.

9 Bem–aventurados os jornalistas que depara que tragédias, pancadarias.

10 Bem aventurados os agricultores que lutam com sua terra, para a colheita de bons alimentos.

11 Bem–aventurados os que depois de trabalhar chega em casa em feliz, torcendo com o outro dia, para o recomeço.

DOC. 23EN

Sermão do Amor. “Vida de Namorada”.

1 Bem–aventurada a namorada que, cujo namorado, não a troca por uma pelada em pleno sábado à noite.

2 Bem–aventuradas as jovens donzelas que ainda não arrumaram nenhum namorado machista que só pensa em ficar sentado em frente à TV, pedindo tudo na mão, pois não se cansarão no fim do dia.

3 Bem–aventurada a namorada que não tem que suportar aquele namoro de dez anos que não chega a lugar nenhum, pois esta não sofrerá de ansiedade precoce.

4 Bem–aventurada a namorada, cujo namorado vai visitá-la sempre e não reclama o tempo todo que está cansada e com sono, pois esta não terá que ir dormir mais cedo.

5 Bem–aventurada a namorada que sabe dizer não ao namorado, pois dela é a última palavra.

6 Bem–aventurada a namorada que não é obrigada a ver seu namorado olhando para os lados, mesmo estando com ela, pois esta não carregará um peso na cabeça.

7 Bem–aventurada a namorada que não é obrigada a cobrir as contas do namorado, deixando as suas para trás, pois não vai ter seu nome sujo na praça.

8 Bem–aventurada a namorada que depois de longos anos de namoro, esperando por um belo casamento, se vê obrigada a se “juntar” por falta de grana para o casório, pois poderá guardar o vestido de noiva como lembrança.

9 Bem–aventurada a namorada que ainda hoje ouve palavras bonitas do namorado, e não palavrões o tempo todo, quando o time dele está perdendo, pois esta terá seus ouvidos poupados.

10 Bem–aventurada a namorada que termina o namoro nas vésperas do dia dos namorados e só volta dois dias depois, pois economizará no presente.

11 Bem–aventuradas as jovens que ainda não estão passando por esta dura fase da vida e que tenham juízo para não namorarem mais de dois anos, pois assim não chegarão ao casamento com cara de cansado.

DOC. 24EN***Sem Sermão***

1 Bem aventurados os que namoram, ou procuram um namorado.

2 Bem aventurados os que namoram, pois teram que correr atrás do prejuízo e aprender outro idioma.

3 Bem aventurados os que namoram, pois teram falar e usar de vez em sempre a mesma língua, a mesma saliva e as mesmas bactérias.

4 Bem aventurados os que namoram, pois viraram bichos, no início pequenos, por exemplo gatinha e com o passar do tempo o bicho cresce, vira anta, vaca ou burra.

5 Bem aventurados os que namoram, pois tem sempre algo na cabeça, mesmo que não seja visível.

6 Bem aventurados os que namoram, porquê tem algo na cabeça, sabe que tem e mesmo assim não acreditam.

7 Bem aventurados os que namoram, a fidelidade é acima de qualquer suspeita, até o inexplicável tem explicação.

8 Bem aventurados os que namoram, pois a imaginação, funciona sempre na mesma velocidade da luz e o futebol com os amigos é sagrado, além de uma boa desculpa.

9 Bem aventurados os que namoram, porque mesmo que não haja explicação, apela-se para o coração e ainda bem que existe o perdão.

10 Bem aventurados os que namoram, se o perdão não vier, nem flores ali...flores, isto sim resolve.

11 Bem aventurados os que namoram, nunca traem, jamais serão traídos, pois traição no namoro não existe.

12 Bem aventurados os que namoram, pois têm sempre a possibilidade de adquirir uma sogra chata e cunhados folgados.

13 Bem aventurados os que amam, porque depois de engolir cobras e lagartos, permanecem eternamente apaixonados, pois é deles que dependem a povoação da terra.

DOC. 25EN**Sermão de Namorada**

1 Bem-aventuradas as que não namoram nem amam por medo de sofrerem.

2 Bem-aventuradas as que estão livres da infidelidade e da competição que passa a existir depois da traição.

3 Bem-aventuradas aquelas que mesmo depois da traição não se deixaram levar pela insegurança.

4 Bem-aventuradas as que nem sequer paqueram por medo de compreender e não ser compreendidas.

5 Bem-aventuradas aquelas que não se deixam envolver por ninguém que não mereça sua atenção.

6 Bem-aventuradas aquelas que não confundem e não são confundidas.

7 Bem-aventuradas aquelas que estão livres da depressão causada pelo amor não correspondido.

8 Bem-aventuradas aquelas que não levam ninguém à sério, que vivem os momentos de sua vida como se fossem os últimos.

9 Bem-aventuradas aquelas que não perdem noites de sono pensando onde seus namorados podem estar e com quem.

10 Bem-aventuradas aquelas que curtem os amigos, as festas e as viagens que vivem a vida como deve ser vivida.

11 Bem-aventuradas aquelas que não tem sogra, pois sogra é igual a cerveja, só presta gelada em cima da mesa.

12 Bem-aventuradas aquelas que não tem que gastar dinheiro comprando presente do “Dia dos Namorados” sem sequer ganhar nada.

13 Bem-aventuradas aquelas que depois de escutar esse sermão transformem seus corações em pedras de gelo e que nunca deixe alguém se aproximar muito p/ não aquecer e derreter esse gelo. Estas então estarão livres de toda essa amargura!

DOC. 26EN

Sermão das futuras esposas

(não me inveje)

1 Bem-aventuradas as mulheres que tem namorados pois dela é o reino da ignorância.

2 Bem-aventuradas as que leva desaforo para casa, pois o namorado manda e desmanda.

3 Bem-aventuradas as que escolheram namorado pobre, pois sempre vão andar à pé ou de bicicleta.

4 Bem-aventuradas as que sabem lavar roupas, pois assim vão passar a vida toda lavando cueca suja.

5 Bem-aventuradas as que querem se casar, pois vão passar a vida toda cuidando de um homem chorão.

6 Bem-aventuradas as que são fiel, pois o pecado fica só com ele.

7 Bem-aventuradas as que se fazem de cega, pois não vem a amiga dar em cima dele.

8 Bem-aventuradas as ciumentas e chatas, pois eles logo acabam enjoando delas.

9 Bem-aventuradas as apaixonadas, pois quem vive de paixão não vê os defeitos.

10 Bem-aventuradas as que deixam os namorados viajar sozinhos, pois o que os olhos não vê o coração não sente, então ela nem liga.

11 Bem-aventuradas as que depois de lerem este sermão passam deixar a ignorância de lado e perceber como a vida é linda, e que sem um homem para cuidar e um ombro amigo para chorar, que vá tudo para a casa da vovó queremos é ser feliz.

Melhor é ter um homem chorão, cueca para lavar alguém para se preocupar, enfim é melhor ter tudo isso que ficar invejando o que é das outras ok!.

DOC. 27EN

Sermão do Amor

- 1 Bem–aventurados os não têm coração, pois assim não se apaixonam.
- 2 Bem–aventurados os que, mesmo apaixonados, não deixam sua amada ditar-lhes as regras.
- 3 Bem–aventurados os que tem paciência e compreensão, pois precisarão quando sua namorada estiver “nos dias”.
- 4 Bem–aventurados os que não se intrometem, pois não terão que se passar por Psicólogos, para uma possível reconciliação.
- 5 Bem–aventurados os que não julgam, pois não serão julgados.
- 6 Bem–aventurados os que não terminam, pois não precisaram chavecar outras, sendo que nelas, só muda o endereço.
- 7 Bem–aventurados os que se previnem, para que elas não coloque na barriga que quer se casar.
- 8 Bem–aventurados os que ficam noivos, pois continuaram se amando, mas ainda sem tanta responsabilidade.
- 9 Bem–aventurados os que se casam, pois este deve ser o individuo mais corajoso do mundo.
- 10 Bem–aventurados os que tem coragem, fé e acima de tudo amor, pois é o que mais precisará na alegria e na tristeza por todos os dias de sua vida.
- 11 Bem-aventurados os que, depois de escutar este sermão, começarem a amar.

DOC. 28EN

Sermão de Namorado

- 1 Bem aventurados os solteiros que não tem que comprar presente de Natal, dia dos namorados, páscoa e aniversário, pois deles é o bolso cheio no final de semana.
- 2 Bem aventurados os que conseguem ficar com alguém no final da cidade sem ter que sair correndo da polícia que sempre aparece para perguntar: “O que vocês estão fazendo?”
- 3 Bem aventuradas aquelas que choram quando o time do namorado perde pois dela é o bolso deles.
- 4 Bem aventurados os que dizem e afirmam que nunca foram traídos pois deles é o chapéu com chifre maior.
- 5 Bem aventurados os que namoram em casa pois Deus “Pai” os observa.
- 6 Bem aventurados os que namoram na escola pois dão assunto para a semana inteira.
- 7 Bem aventurados os namorados que mandam flores, bombons presentes e que têm namoradas que sabe aproveitar isso pois deles é o empréstimo do Banco do Brasil.

8 Bem aventurados os que namoram com todo mundo pois deles é o cardápio variado.

9 Bem aventurados os que namoram escondido pois fazem exercícios ao correr do pai que descobrir tudo.

10 Bem aventurados os que mesmo sendo traídos, tolos e infantis, não se cansam e, mesmo com olhares apaixonados e declaração apaixonada ou com pequenos gestos com várias pessoas continuam insistindo em demonstrar e sentir o sentimento mais forte que pode existir entre duas ou milhares de pessoas: o amor.

“Ah! O amor é fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer”.

(Camões)

DOC. 29EN

Vida de namoro

1 Bem-aventurado são as namoradas que não tem ciúmes, pois não sabem e nem procuram saber se são traídas.

2 Bem-aventurado o beijo, pois há uma enorme transmissão de germes.

3 Bem-aventurado o namoro no portão, pois os vizinhos não dorme enquanto você não for dormir

4 Bem-aventurado os amassos, pois deles você sai realmente com a roupa amassada.

5 Bem-aventurada a sogra, pois pra você acompanhada de seu namorado ela é uma seda mas quando está só com você mais parece uma lona

6 Bem-aventurado os olhares de paixão, pois deles saem as chamas do amor.

7 Bem-aventurado os namoros no carro, pois deles queremos a cama

8 Bem-aventurado os morangos, pois com eles fazemos coisas interessantíssimas.

9 Bem-aventurado os chuveiros, pois depois do morango ele é essencial.

10 Bem-aventurada a camisinha, pois nos protege de D.S.T.