

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO: UM CASO DE
REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANIEL FERNANDES VIANA FILHO

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a GILDA MARIA LINS DE ARAÚJO

Recife, Dezembro de 2006

O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO: UM CASO DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

DANIEL FERNANDES VIANA FILHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras-UFPE, sob a orientação da profª Drª Gilda Maria Lins de Araújo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Viana Filho, Daniel Fernandes

**O gênero textual dissertação : um caso de
referenciação anafórica / Daniel Fernandes Viana
Filho. – Recife : O Autor, 2006.**

164 folhas : il., gráf.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CAC. Letras, 2006.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1.Linguística 2.Gênero Textual – Dissertação3.
Referenciação 4.Argumentação I. Título.**

**801
410**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CAC2007-5**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / UFPE

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: "*O Gênero Textual Dissertação: Um Caso de Referenciação Anafórica*", DE AUTORIA DE: DANIEL FERNANDES VIANA FILHO, ALUNO DESTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 14:30h do dia 20 de dezembro de 2006, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE, para julgar a dissertação de mestrado intitulada: O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO: UM CASO DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA, de autoria de Daniel Fernandes Viana Filho, aluno deste Programa de Pós-Graduação em Letras. Presentes os membros da comissão examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Gilda Maria Lins de Araújo (Orientadora), Prof^ª. Dr^ª. Maria Virgínia Leal, Prof^ª. Dr^ª. Mary Francisca do Careno. Sob a Presidência da primeira, realizou-se a arguição do candidato. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos ao candidato: Prof^ª. Gilda Maria Lins de Araújo: *APROVADO*, Prof^ª. Maria Virgínia Leal: *APROVADO*, Prof^ª. Mary Francisca do Careno: *APROVADO*. Em seguida, a Prof^ª. Gilda Maria Lins de Araújo, comunicou ao candidato Daniel Fernandes Viana Filho, que sua defesa foi aprovada pela comissão examinadora. E, nada mais havendo a tratar eu, Jozaías Ferreira dos Santos, Auxiliar em Administração, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 20 de dezembro de 2006.

Jozaías Ferreira dos Santos
- *Gilda Maria Lins de Araújo*
- *Mary Francisca do Careno*
- *Prof.ª Dr.ª Maria Virgínia Leal*

Agradecimentos

À TRINDADE SANTA: Deus-Pai, Filho e Espírito Santo (que me guiam sempre) nas andanças dessa vida.

AOS MEUS “AMIGOS” espíritos de LUZ que estão sempre comigo, me orientando, me conduzindo e me guiando (A “eles” a minha eterna gratidão).

À Profª Dra Gilda Lins pela orientação mais que orientação. Pela erudição, companheirismo, carinho, amizade, afeto, acolhimento e, acima de tudo, segurança e firmeza nos momentos difíceis.

À MINHA MÃE E AO MEU PAI por terem me concebido e terem me conduzido pelos caminhos da retidão e da simplicidade, do amor e da fé, da esperança.

À minha companheira NÚBIA CRISTINA, pela cumplicidade, amor, incentivo e compreensão.

À minha família, meus irmãos e irmãs.

Ao meu filho VINÍCIUS (Vi), que está chegando para nos completar.

À MINHA Sogra e ao meu sogro, Hozanira e Zeca, pelo carinho de pais.

A todos que fazem as escolas Mardônio Coelho e José Maria, companheiros de luta.

A todos os meus alunos, amigos de muitas descobertas. Ao meu grupo de leitores, um sonho concretizado.

Aos meus colegas de mestrado: Ana Karine, Ivo (doutorado), Iran, Paloma, Juliana, Flávia, Edmilson, Elga, Edilza, Carla, Solange.

À DIVA por ter acreditado sempre que um dia seria possível e foi, Diva! Obrigado!

À Juliana, Wellita, que passaram, e Viviam que continua, pelo atendimento na biblioteca, sempre com carinho.

À professora Drª. Abuêndia Padilha pelas contribuições.

À professora Drª Virgínia Leal pelas sugestões na banca prévia.

À Professora Drª. Mary Francisca do Careno pela participação na banca definitiva, pelas sugestões valiosas, pelo carinho, respeito e grandeza com que tratou meu trabalho em suas explanações.

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

(Koch)

Sedule curavi humans actiones non ridere, non lugere, neque detestare, sed intellegere

(“Tenho-me esforçado por não rir das ações humanas, por não deplorá-las, nem odiá-las, mas por entendê-las”.)

(Spinoza)

“Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”.

(Guimarães Rosa)

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave?”

(Drummond)

*Pariu a palavra a palavra nua crua
Rasgou sem dó sua frágil estrutura sêmica.....e disse todas as verdades
A sua verdade veio de outros cantos severos foi até onde nada mais se encontra
Recomeçou seu drama após o silêncio.
E os aplausos recomeçaram. Lavra palavra, teu canto é vários, vários encantos.*

(O autor)

In memoriam

Ao meu pai, seu Daniel, por ter me ensinado as primeiras letras à luz de uma vela, tocando minhas mãos inocentes...

À minha vó Ernestina (té), nunca vou esquecer aquele cheiro matuto.

Á minha cunhada Edith, d. Josefa.

À minha bisavó Antônia (tonha), lembranças inesquecíveis de um colo acolhedor.

RESUMO

Este trabalho, **O gênero textual dissertação: um caso de referenciação anafórica**, insere-se nos estudos da Lingüística Textual, tendo como linhas de investigação a teoria dos gêneros textuais e a referenciação anafórica. No que diz respeito aos gêneros textuais, utilizamos como apoio teórico Bakhtin (2000 e 2002); Marcuschi (2000), (2002), (2005); Koch (1999), (2002), (2004 a,b,c); Bronckart (2003), entre outros. Quanto à questão da referenciação, tomamos Cavalcanti et al (2003); Figueiredo (2003); Koch et al (2005) entre outros. A nossa hipótese de trabalho é que o aluno, ao construir seu texto dissertativo, utiliza recursos de natureza referencial, de natureza anafórica, para constituir o gênero. É nosso objetivo tentar contribuir para que a discussão a respeito da produção textual na escola seja mais produtiva, a fim de que o professor mantenha um olhar mais atento ao texto do aluno, investigando-o não só a partir de recursos léxico-gramaticais, mas também a partir de aspectos sócio-cognitivos de natureza anafórica, bem como através da noção de gênero de texto. Trabalhamos com três unidades de ensino e nelas recolhemos as redações que serviram de objeto para nossa análise; utilizamos questionários sócio-econômicos e culturais para os alunos, e um questionário de natureza pedagógica direcionado aos professores, a fim de embasar melhor as nossas propostas. Os resultados revelam que alunos apresentam, em suas dissertações escolares, recursos de natureza referencial. Esses recursos são fundamentais para a constituição da argumentação. Esperamos que este trabalho contribua para que, na escola, mais especificamente na sala de aula, o professor de língua materna amplie o seu universo quanto ao uso da referência e da referenciação como um dos aspectos da textualidade.

Palavras-chave: Referenciação-escola- gênero textual

ABSTRACT

This work, **the textual genre dissertation: a case of anaphoric referencing** is inserted in the studies of text linguistics, having for lines of investigation the theory of genres and anaphoric referencing. In relation to the genres of the texts we have Bakhtin, Marcuschi, Koch, among others, for theoretical support. In relation to referencing, we have chosen Cavalcante et al (2003), Figueiredo (2003), Koch (2002,2004) among others. Our work hypothesis is that the student, as he constructs his argumentative dissertation text, uses a referencing kind of resources to constitute the genres. Our main objective is to open new discussions regarding the text production at school, showing its relevance as a genre and taking referencing as the base for the text articulation, taking specifically in consideration the subjacent cognitive implications. It is also our aim to try to arouse in the mother language teacher a more careful regard towards such aspects. We work with three teaching unities (cf. Cap VII) and we use socio-economic and cultural questionnaires for the student and a questionnaire of pedagogic nature for the teachers, to give a better basis to our proposals. The results reveal that students present in their scholar dissertations resources of referencing nature. These resources are fundamental to the constitution of the argument. We hope that this work may give a contribution at school, more specifically in the classroom, in order to broaden the universe of the mother language teacher in relation to the use of reference and referencing as one of the aspects of the text.

Key words: Referencing- school-text genres

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM: alguns posicionamentos teóricos-----	15
1.1.Linguagem: como atividade interativa-----	17
1.2. Língua: algumas concepções-----	19

CAPÍTULO 2

TIPOLOGIAS TEXTUAIS: discussões teóricas-----	21
2.1.As seqüências textuais-----	26
2.2.Tipologia textual e gênero-----	30

CAPÍTULO 3

GÊNEROS TEXTUAIS: Origens e pressupostos epistemológicos-----	32
3.1. Gêneros: Discussões Preliminares-----	33
3.1.1. Os Gêneros segundo Bakhtin-----	34
3.1.2. Os Gêneros segundo Bronckart-----	37
3.1.3. Os gêneros e as seqüências didáticas: uma proposta de Schneuwly eDolz-----	40
3.1.4. Os PCN: Proposta de trabalho com gêneros-----	43
3.2. Gênero Textual na escola: discussões iniciais-----	45
3.2.1. A escola e a concepção de texto e gênero: algumas posições teóricas-----	46
3.2.2 A produção textual na escola-----	49
3.2.2.1. A visão formal-tradicionalista-----	49
3.2.2.2. A visão interativo-sociocognitiva-----	51

CAPÍTULO 4

A REFERENCIAÇÃO-----54

- 4.1. O Processo de referência versus o processo de referenciação-----54**
- 4.2. A noção de referenciação como atividade discursiva----- 55**
- 4.3. Estratégias de referenciação em textos escritos-----57**
- 4.4. A referenciação anafórica: uma noção preliminar----- 59**
- 4.5. Anáfora indireta: posicionamentos conceituais-----63**

CAPÍTULO 5

DISSERTAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO:ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-----67

- 5.1. Dissertação e argumentação na escola-----69**
- 5.2. Dissertação e argumentação na Postura do professor----- 71**
- 5.3. Dissertação e argumentação na visão dos lingüistas-----72**
- 5.4. Dissertação e argumentação em alguns manuais de língua----- 73**
- 5.5. Dissertação e argumentação como fatores sociais-----76**

CAPÍTULO 6

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS-----78

- 6.1. A coleta do material e os sujeitos da pesquisa-----79**
- 6.2. Os instrumentos de coleta----- 80**
 - 6.2.1. O questionário-entrevista do professor-----80**
 - 6.2.2. Questionário sócio-econômico-cultural dos alunos-----87**

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DOS DADOS-----98

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS----- 138

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O universo das discussões a respeito do texto e da produção de texto remonta, necessariamente, às perspectivas teóricas da Lingüística Textual. Não há dúvida de que, tomar-se o texto como unidade básica dos estudos da Linguagem, constitui-se hoje numa extrema necessidade não só no meio acadêmico, mas também na escola.

A discussão que se tem travado nesse sentido tem como campo de oposição os pressupostos da Lingüística Estrutural. Aqui, a língua era vista como um sistema e como código, apresentando função puramente informativa.

A Lingüística Textual, por sua vez, vem tendo um grande desenvolvimento, tendo passado por diferentes momentos: o da teoria da frase à teoria do texto ou análise transfrática, o das gramáticas textuais e o da teoria ou Lingüística de Texto. Desses três momentos, o da teoria ou Lingüística de Texto é o que será crucial para as nossas investigações, pois é a partir dele que se inicia um questionamento profundo sobre *texto e produção de texto*.

Nesse sentido, as perspectivas de discussão situaram-se na noção de textualidade, em que Beaugrande e Dressler (citados por Marcuschi, 1983) propõem sete fatores de textualidade: a) Coerência b) Intencionalidade c) Aceitabilidade d) Informatividade e) Coesão f) Situacionalidade g) Intertextualidade, passando-se o escopo de investigação do *texto ao contexto*.

Esses fatores se constituíram como fundamentais nesse processo de definição da Lingüística Textual e foi nesse período que as concepções de texto, vistas não mais como um produto, mas como um processo, tornaram a Lingüística Textual uma disciplina multidisciplinar em função de diversas perspectivas, conforme discute Marcuschi (1998).

Esse momento foi também muito importante para a relevância dos aspectos cognitivos do texto, pois de acordo com Koch (2002), através dos estudos de Van Dijk (citado por Koch 2002), a tendência sociocognitiva passou a dominar os estudos do texto. Dessa forma, outros aspectos passaram a apresentar importância particular como bem discute Koch (2002:151): “As questões de ordem sociocognitivas, que envolvem as de referenciação, inferenciação e o estudo dos gêneros textuais, conduzido sob outras luzes, a partir da perspectiva bakhtiniana”.

Por isso, a questão do estudo dos gêneros textuais, bem como da referenciação são de extrema importância, hoje, como referencial teórico e como objeto de discussões na escola. É lá onde os questionamentos precisam ser mais instigantes.

Na verdade, as investigações mais recentes a respeito do texto têm na sua pauta o fenômeno da referenciação, que de certa maneira não nega as contribuições primeiras dos estudos da textualidade (coesão, coerência, etc.). Acreditamos que tal fenômeno veio favorecer os aspectos sócio-cognitivos subjacentes ao texto, o que têm contribuído de maneira valiosa para responder a muitas indagações a respeito do fenômeno da Linguagem. Com isso, as investigações sobre referenciação, tipologia textual e gênero, a partir da perspectiva sócio-histórica, fazem parte das *nossas preocupações neste trabalho*.

Quanto à análise sobre referência, *investigaremos os textos de alunos* a partir da noção de referenciação anafórica, como objeto de discurso. Daí a nossa ligação com a teoria dos gêneros textuais, que, como bem afirma Marcuschi (2000:5): “Os gêneros como eventos comunicativos, sua análise não recairá nos traços formais, mas na sua funcionalidade sócio-comunicativa”. Portanto, a investigação, tanto do ponto de vista da referenciação quanto dos gêneros textuais, leva em consideração a língua no seu processo sócio-discursivo, em que os interactantes negociam seus mundos discursivos, conforme discute de maneira precisa Neves (2006:75):

“No processo da língua, os participantes de um discurso negociam o universo de discurso de que falam, e dentro dele, num determinado momento, escolhem referir-se a algum (alguns) indivíduo(s) cuja identidade estabelecem ou não, para garantir sua existência nesse universo.”

De acordo com a autora, a noção de referenciação envolve interação e intenção. E os objetos de discurso vão montar no texto a rede referencial que constitui uma das marcas da textualidade. Com isso, fica evidente a importância de se identificar na teia do texto o jogo estabelecido pelos interlocutores para a construção do universo discursivo.

O nosso *objetivo* é tentar contribuir para que a discussão a respeito da produção textual na escola seja mais produtiva, a fim de que professor mantenha um olhar mais atento ao texto do aluno, investigando-o não só a partir de recursos léxico-gramaticais, mas também a partir de aspectos sócio-cognitivos de natureza anafórica, bem como através da noção de gênero de texto sócio-historicamente construído. A nossa *hipótese* de trabalho é que, em sendo a dissertação de alunos gêneros de texto, para que ela se realize como tal, a recorrência dos alunos a aspectos referenciais de natureza anafórica é fundamental.

A *metodologia* constou de uma oficina para obtenção das dissertações numa das escolas públicas (A Escola Professor Mardônio de Andrade Lima Coelho); questionários pedagógicos foram aplicados aos professores, e aos alunos questionários sócio-econômico e cultural. Acreditamos que esse trabalho é *relevante*, não apenas pelo seu caráter acadêmico, mas pelo fato de ter o propósito de envolver professor, aluno e escola na discussão sobre produção textual, tendo como apoio a teoria dos gêneros e da referenciação.

Para o nosso apoio teórico, utilizamos Bakhtin (2000) e (2002), Bronckart (2003), Marcuschi (1983), (2000), (2002), (2005); Koch (1999), (2000), (2002), (2004 a,b,c), Cavalcanti (2005), Mondada e Dubois (2005), Neves (2006), entre outros.

O nosso trabalho é composto de *oito capítulos*. No primeiro capítulo, fazemos um panorama geral a respeito da noção de Língua e Linguagem, tentando apresentar algumas dicotomias ainda existentes.

No segundo capítulo, discutimos as tipologias textuais, apresentando a visão teórica de vários autores e mostrando várias tipologias. Além disso, abordamos as seqüências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Em seguida, explanamos sobre tipologia e gênero.

No capítulo terceiro, abordamos os pressupostos dos gêneros, mostrando suas origens e as discussões primeiras no âmbito literário. Depois, fazemos um amplo panorama dos gêneros em Bakhtin como também em Bronckart. Discutimos as seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz e, ainda, os gêneros como proposta dos PCN e sua aplicabilidade na escola. Além disso, discutimos gênero textual na escola, a importância do trabalho com gênero no espaço escolar, além das visões tradicionalista e interativo-socioconitivista de trabalho com produção textual.

O quarto capítulo está reservado às discussões sobre referenciação. Aqui abordaremos as estratégias de referenciação como atividade discursiva em textos escritos, bem como as discussões a respeito de anáfora direta e indireta. Nas anáforas diretas destacamos, a fiel, a infiel, a associativa, por silepse, nominativa e ilha anafórica.

As questões reservadas à dissertação e argumentação estão contempladas no quinto capítulo, sendo abordadas no âmbito da escola, da postura do professor, da visão dos lingüistas, nos manuais de língua e como fator social. Discutimos as questões metodológicas no sexto capítulo, descrevendo como se deu a coleta de material, de que forma os sujeitos contribuíram com a pesquisa. Em seguida, a formatação da coleta de dados e a aplicação dos questionários. O capítulo sete está reservado à análise dos dados. O oitavo capítulo é referente às considerações finais.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM: alguns posicionamentos teóricos

O universo teórico em que se inserem as discussões a respeito da Linguagem é muito complexo. Não tem sido tarefa fácil para os estudiosos, ao longo dos anos, apontar definições precisas para o termo. As muitas perspectivas hoje apresentadas como satisfatórias, no campo (da Lingüística), fruto de profundas e profícuas discussões, ainda têm deixado marcas evidentes de um universo amplo, em que muitas perspectivas de investigação podem ser relevantes. Essas muitas perspectivas têm contribuído para um entendimento de linguagem para além de uma visão dicotômica e centralizada no signo. Ou como poderíamos enfatizar, para um alargamento da noção de língua.

Iremos destacar aqui, sem termos o propósito de aprofundarmos, alguns posicionamentos de estudiosos que tentaram dar suas contribuições para o entendimento da noção de linguagem.

Uma das posições mais relevantes e que serve de modelo para as discussões que são travadas até hoje, é a posição de Saussure (1902) a respeito da Linguagem. Nessa concepção, a língua é vista como código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo Estruturalismo, modelo teórico hoje pouco aceito nos meios acadêmicos.

Outras posições se constituem como fundamentais nessas discussões. É o caso da posição defendida por Sapir (Apud Lyons 1981:8): “A Linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”. Na verdade, ao restringir em poucas palavras um campo tão amplo de reflexão, ele entende a Linguagem apenas como comunicação. Para Hall (Apud Lyons 1981: 158): “A Linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados”.

Essa proposta defendida por Hall tem no termo *interação* um avanço nas discussões sobre Linguagem, o qual será fundamental nas nossas preocupações nesse trabalho. O que nos intriga na posição dele é que, ao usar a expressão orais-auditivos, condiciona o papel da Linguagem a falante e ouvinte linearmente. Isso reduz a profundidade com que se discute a noção de Linguagem hoje.

Para Robins (1977), a Linguagem é uma espécie de atividade unitária em que as pessoas falam, escrevem e compreendem sem estarem cientes da gramática. Para ele, é como se a Linguagem funcionasse como algo solitário, sem nenhuma relação com outros fatores, restrita a normas gramaticais sonoras da língua. Já a posição de Borba (1979: 360): “A Linguagem é um sistema de elementos sonoros de que os homens se servem para comunicar seus sentimentos, volições e pensamentos”, é uma posição que se aproxima muito da posição de Sapir (op. cit).

Por último, a posição defendida por Chomsky (apud Lyons 1981: 13): “Linguagem é um conjunto (finito/infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. É através dessa proposta de funcionamento da Linguagem que Chomsky (op cit) cria a gramática gerativo-transformacional para tentar explicar o funcionamento da Linguagem nas línguas naturais.

No entanto, a linguagem como expressão do pensamento, que presume regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, cria um sujeito para seguir normas gramaticais do falar e escrever. De acordo com a discussão feita por Travaglia (1998), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação afastou o indivíduo falante do processo de produção do que é social e histórico na língua. Constitui, portanto, uma perspectiva formalista da língua. É na perspectiva de linguagem como interação que há a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, numa dada situação de comunicação e em um dado contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais.

Portanto, dentre as visões de Linguagem acima apresentadas, acreditamos hoje que a Linguagem como interação tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que visa encontrar formas de garantir a aprendizagem de produção de textos eficazes.

1.1. Linguagem: como atividade interativa

Diferentemente das concepções de Linguagem discutidas no item anterior, Bakhtin (2002) desenvolve um grande modelo de reflexão sobre a linguagem, bem como sobre a língua, que é o modelo sócio-interacionista. Para ele, a tensão entre locutor e interlocutor adquire sustentação no ambiente das relações sociais:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (2002:123)

O fundamental aqui, nas palavras de Bakhtin (op cit), é que a língua seja analisada nos seus aspectos mais amplos, o que inclui uma profunda reflexão sobre a noção de sua verdadeira substância.

Com isso, o grande debate hoje a respeito dos conceitos de língua e linguagem está voltado a essa visão bakhtiniana, que se afasta da linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação e se aproxima da linguagem como processo de interação.

Na verdade, Bakhtin (2002) traz à tona duas orientações importantes e fundamentais na Lingüística Geral e sobre elas imprime sua crítica. Tais orientações chamadas por ele de Subjetivismo idealista e Objetivismo abstrato não são suficientes para uma compreensão ampla dos fenômenos da linguagem, por isso são rejeitadas em suas reflexões. Quanto à primeira concepção, a linguagem é vista como enunciação monológica, “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, seus impulsos criadores, etc.” (Bakhtin 2002:110). Em suas discussões, este autor também comenta a teoria da

expressão, que é tudo que se forma no psiquismo do indivíduo, exteriorizando-se em seguida, como elemento de ligação ao subjetivismo idealista, no entanto insuficiente para dar conta do processo interativo.

Na segunda orientação, o objetivismo abstrato, a língua é vista apenas como sistema de formas sujeito a normas. O próprio Bakhtin (op. cit) comenta ambos os conceitos: “...o subjetivismo idealista apóia-se sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua, do ponto de vista da pessoa que fala, exprimindo-se.” Todavia, Bakhtin critica o subjetivismo idealista de Saussure e objetivismo abstrato de Humboldt, quando ambos vêem a língua apenas do ponto de vista do código. É de fundamental importância, pois, o que Bakhtin (2002:124) afirma e que contradiz as concepções anteriormente discutidas: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”

É imperioso, portanto, enfatizar que o conceito de língua desenvolvido por Bakhtin tem a ver com o conceito de dialogismo que, para ele, decorre da interação verbal que se estabelece entre enunciador e o enunciatário. Na verdade, a grande contribuição de Bakhtin (2002 :15) à Lingüística é vislumbrar a linguagem a partir da sua natureza sócio-histórica:

“Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussureana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais...”

Enfim, a pluralidade quanto à concepção de Língua e Linguagem é ponto fundamental nos pressupostos bakhtinianos. A esta concepção fundem-se locutor e interlocutor em tensões discursivas e, por último, o plano que subjaz uma língua não na sua imanência, mas na sua concepção histórica.

1.2. Língua: algumas concepções

As reflexões sobre *língua* encontram, na atualidade, vários pontos de convergência entre muitos estudiosos no assunto. O que imprime um universo pactuante nesse tema é exatamente a idéia de que um lugar de sujeitos ativos, partícipes do processo interacional, é fundamental para que não se estreite o entendimento de língua de um ponto de partida a um ponto de chegada no processo de intensa relação interacional entre as pessoas.

O avanço a uma concepção de língua voltada a esse universo antes descrito, isto é, ao universo enunciativo-interacional tem, em Mikhail Bakhtin, o seu grande precursor. Para ele, a língua é um fato social, o que o mantém em linha de concordância com Saussure, mas ao contrário da concepção estruturalista de língua e linguagem de Saussure e de seus discípulos, Bakhtin prestigia a fala, a enunciação e afirma a sua natureza social e não individual. “A fala está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (Bakhtin 2002:14).

Nesse sentido, é fundamental também o que discute Koch (2002). Para esta autora, a concepção de língua está diretamente relacionada à idéia de sujeito. Com isso, discute a noção de língua a partir de um sujeito psicológico, individual, dono de suas ações. A de língua como estrutura, em que predomina um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema e finalmente, como interação, em que a posição dos sujeitos funciona como a de atores sociais engajados na construção da comunicação. Acreditamos que esta última concepção discutida serve de suporte para as nossas investigações quanto à questão dos gêneros e da referenciação.

Na verdade, o predomínio da visão estruturalista de língua perdurou por muito tempo nas discussões acadêmicas e os reflexos de tais posicionamentos eram evidentes nas práticas docentes, nas ações individuais como também institucionais. Não se pode afirmar que as novas abordagens teóricas tenham apagado de todo essas práticas.

A língua sob os pressupostos saussureanos continua presente nas práticas cotidianas, nas atividades institucionais e principalmente no espaço escolar. Quando falamos em língua na perspectiva saussureana, há algumas implicações de sentido, pois na realidade a nossa intenção é deixar claro Língua=sistema. Por outro lado, a visão

interacionista em que os interactantes compartilham os mesmos papéis no processo de construção dos saberes, tem em Bakhtin o seu principal mentor.

É a partir de suas concepções que se mudam as visões antes formais e condicionadas a um processo imanente de entendimento da língua. Tanto é assim que Bakhtin (op cit) revela: “A língua efetua-se em torno de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas...” Cardoso (1999:21) contribui também com essa discussão ao comentar que: “ A enunciação veio promover a abertura e mobilidade do sistema.” Dessa maneira, amplitude desses posicionamentos vai refletir de forma profunda nos estudos ramificadores da Lingüística Textual.

CAPÍTULO II

TIPOLOGIAS TEXTUAIS: discussões teóricas

Iniciaremos este capítulo apresentando algumas diferenças entre texto e gênero para, só depois, discutirmos algumas tipologias. Nesse sentido, apresentamos um quadro bastante elucidativo desenvolvido por Marcuschi (2002:23):

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas.	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção, exposição.	4. Exemplos de gênero: telefone, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, outros...

Para este autor, a expressão tipo textual está relacionada aos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e se constituem em narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Em relação ao gênero, define como textos materializados, do cotidiano, que

apresentam características sócio-cognitivas definidas por conteúdos. Nesse sentido, cita alguns exemplos de gêneros, tais como *telefonema, sermão, aula, bilhete, etc.*

O que Marcuschi propõe aqui é de suma importância porque imprime um quadro de experiências significativas à sala de aula. A proposição é bem didática e deve servir como modelo a muitos manuais de ensino de língua para desfazer algumas confusões terminológicas ainda presentes nas práticas cotidianas dos docentes.

Com isso, passaremos ao estudo das tipologias textuais. Esse é um campo de investigação que tem se tornado a cada dia mais complexo nas discussões lingüísticas. No quadro geral, do ponto de vista teórico-metodológico, as tipologias estão assim definidas, segundo Marcuschi (op cit):

1. Tipologias Funcionais: Bühler, Beaugrande entre outros
2. Tipologias Formais: Jean Michel Adam, Isenberg e outros
3. Tipologias interacionais: Bakhtin, Bronckart, outros
4. Tipologias Cognitivas: Van Dijk

Não faremos discussão exaustiva de todas as tipologias, mas daquelas voltadas basicamente aos nossos interesses investigativos. Discorreremos, portanto, com mais propriedade sobre as tipologias interacionais, sem deixar de lado a importância da discussão global.

Marcuschi (2000) destaca a importância da tipologia textual como fator de base para estabilização de enunciados e textos como modelo de estruturação de nossas experiências cotidianas. Com isso, há de se aproximar a discussão aos referenciais teóricos hoje em debate, pautado numa hegemonia crítica.

Um dos mais produtivos trabalhos sobre tipologia textual foi desenvolvido por Werlich 1973 (apud Marcuschi 2000:31), o qual chegou a firmar que:

*Uma tipologia textual é um dos desiderata mais importantes da Lingüística de texto tanto para o estudo sistemático do ensino de língua materna ou de segunda língua como para a realização de uma **gramática de***

texto abrangente voltada para uma dada língua particular.

Ao que Marcuschi (op. cit) opõe-se por acreditar que uma tipologia, por usar o critério de classificação, torna-se paradoxal, já que o universo das tipologias é maior que a própria intenção de classificar. Nesse sentido, abre-se espaço para visões cada vez mais indeterminadas sobre a discussão das tipologias. Muitos outros teóricos compartilham tais posições, ainda que, segundo Marcuschi (op.cit), “apresentem alguns problemas”.

Para Werlich 1973 (apud Marcuschi 2000) os textos estão divididos em dois grandes grupos: **os ficcionais e os factuais**. Os primeiros têm como primazia no processo de investigação textual os personagens, enquanto que o segundo, por se tratarem de textos rotineiros, do cotidiano, os personagens são tratados dentro de suas especificidades.

As bases temáticas típicas às tipologias textuais segundo Werlich 1973 (apud Marcuschi 2000)

1. Base temática descritiva: Sua estrutura é composta por verbos no presente e imperfeito, apresentando circunstância e lugar. Ex.: *Sobre a mesa havia milhares de vidros.*

2. Base temática narrativa: É um tipo de enunciado textual que apresenta verbo de mudança no passado, circunstancial de tempo e lugar. Diz-se enunciado indicativo de ação. Ex.: *Os passageiros aterrissaram em nova York no meio da noite.*

3. Base temática expositiva: Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos.

Ex.: (a) *Uma base do cérebro é o córtex.*

(b) *Cérebro tem milhões de neurônios.*

4. Base temática argumentativa: Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo **ser** no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.

Ex.: *A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.*

5. Base temática instrutiva: Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas

na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde imperativo é substituído por um “deve”.

Ex.: *Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.*

Apesar de considerar as tipologias acima com uma certa sustentabilidade teórico-prática, Marcuschi (op cit) aponta alguns problemas. Segundo este autor, as tipologias, como são apresentadas, engessam as possibilidades de cruzamento no aspecto informacional, já que uma pode trazer marcas das outras. Essa discussão é pertinente também para o esquema das seqüências textuais de Adam (citado por Bronckart 2003), as quais iremos abordar mais adiante.

Por outro lado, para Beaugrande, 1980, (apud Marcuschi 2000), a discussão sobre tipologia textual apresenta duas vertentes paradigmáticas: **as situações sociais e os papéis dos participantes**. Para este autor, os traços lingüísticos e as categorias dicotômicas, tão bem abordados no processo de classificação das tipologias, constituem formas improdutivas ou, como ele mesmo chama, “propostas desencorajadoras”.

O critério central ao estudo das tipologias para Beaugrande está em cuidar dos textos quanto ao aspecto do uso ou do ponto de vista pragmático. As categorias agrupadas tipologicamente desenvolvidas por ele são as seguintes:

1. **DESCRITIVO:**

- a) No mundo textual, o centro de controlo é dominado pelos conceitos de situação;
- b) Na superfície textual, reflete uma densidade de modificadores;
- c) Nos padrões de conhecimento, dominam os frames.

2. **NARRATIVO:**

- a) No mundo textual, o controle é dominado pelos conceitos de evento e ação;
- b) Na superfície textual, refletem relações subordinativas;
- c) O padrão de conhecimento global é o esquema;

3. ARGUMENTATIVO:

- a) No mundo textual, o centro de controle é dominado por proposições que apresentam um valor de verdade;
- b) Na superfície textual, contém uma densidade de avaliações;
- c) No padrão de conhecimento, predomina o plano.

Destaca ainda, além desses, os seguintes textos: Literário, Poético, Científico, Didático e Conversacional.

O quadro acima, de acordo com Marcuschi (2000), não apresenta consistência quanto à sua aplicabilidade como critério tipológico de texto, já que, confusos, tais critérios conduzem a um entendimento de texto na sua pureza.

Adam 1993 (apud Marcuschi 2000), por sua vez, apresenta um quadro teórico variado ou modular, em que a proposta de seqüencialidade enunciativa é fundamental. Para ele, os textos são heterogêneos e, como tais, a pureza textual é quase que impossível; e cita o exemplo de narrativas que podem apresentar características argumentativas ou descritivas. Adam (op cit) estabelece a noção de seqüência textual à discussão das tipologias, enumerando-as em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Em tópico adiante descreveremos cada uma delas.

Quanto aos estudos bakhtinianos, por sua vez, não podemos inseri-los nas tipologias textuais. Por se inserir num modelo teórico interacionista, Bakhtin (2000:279) acredita que os enunciados sempre são construídos social e historicamente e que se realizam de maneira concreta, conforme a afirmação:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos), concretos únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático, mas por sua construção composicional.

Na mesma linha de reflexão de Bakhtin (2000), Bronckart (2003) postula uma noção abrangente de texto, sem se prender a uma categorização ou classificação, conforme apresentamos nas discussões anteriores. A preocupação de alguns estudiosos em delimitar classificando, não faz perder de vista o que propõe Bronckart (op cit) e, por outro lado, as discussões deste autor ampliam ainda mais a riqueza do debate:

A noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seus destinatários. Ao fazer isso, adotamos, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo, que designa todo exemplar de produção escrita e a acepção mais abrangente que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também a unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral (Bronckart, 2003:137)

Ao introduzir a noção de oralidade como perspectiva de reflexão à noção de texto, assim como enfatizar a importância dos sujeitos no processo de interação, sem deixar vir à tona o interesse por um modelo classificatório, Bronckart (op. cit) aponta para um continuum textual, poderíamos dizer; a sua noção é aberta e, por se constituir num modelo interativo, antecipa a modalidade oral como a “originalmente produzida” em termos de texto.

2.1. As seqüências textuais

Conforme já destacamos anteriormente na proposta de Adam (citado por Bronckart 2003), as seqüências textuais constituem modelos, protótipos de textos que se encontram disponíveis aos usuários. Esses protótipos, segundo o autor, caracterizam-se por tipos lingüísticos variados. Baseado na idéia de protótipos, ele propõe cinco tipos de seqüências.

Uma delas, a seqüência argumentativa servirá de base para as nossas discussões futuras, já que trabalharemos com textos dissertativos argumentativos. Neles, analisando também a referência. Com isso, passaremos às seqüências textuais de Adam (op. cit):

1. **Seqüência Narrativa**: está fundamentada numa organização de eixo que tem como processo a intriga. É um processo que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias transformações. O seu modelo ou protótipo mínimo se reduz em: situação inicial/ transformação (meio) situação final.

- a) Situação inicial: é a fase na qual um estado de coisas é apresentado em estado de equilíbrio, o qual sofrerá um processo de perturbação. Será introduzido nele um processo de perturbação;
- b) Complicação: introduz uma complicação e cria uma tensão;
- c) Ações: reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- d) Resolução: introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- e) Situação final: explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução;
- f) Avaliação: há um comentário relativo à história
- g) Moral: explicita o significado global relativo à história

Segundo as observações do autor, essas fases podem sofrer algumas alterações tornando-se perfeitamente instáveis.

2. **Seqüência Descritiva**: Apresenta fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, como a narrativa, mas que se combinam e se

encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Apresenta as seguintes fases:

- a) Ancoragem: em que o tema da descrição é mais freqüente por uma forma nominal ou tema-título;
- b) Aspectualização: os diversos aspectos do tema-título são enumerados;
- c) Relacionamento: os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter metafórico;

3. **Seqüência Argumentativa**: a seqüência argumentativa requer antes de tudo a existência de uma tese a respeito de determinado tema. O processo de inferência é fundamental sobre os dados novos e a tese anterior. Apresenta-se como uma sucessão de quatro fases:

- a) Premissas (ou dados): em que se propõe uma constatação de partida;
- b) Apresentação dos argumentos: informações que direcionam à uma conclusão provável;
- c) Apresentação de contra-argumentos: que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.
- d) Conclusão: que intriga os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

4. **Seqüência Explicativa**: origina-se na constatação de um fenômeno incontestável. Quer se trate de um acontecimento natural ou de uma ação humana. O raciocínio explicativo apresenta-se na forma de uma seqüência bastante simples, cujo protótipo apresenta quatro fases:

- a) Constatação inicial: que introduz um fenômeno não contestável;
- b) Problematização: em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;

- c) Resolução: que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas;
- d) Conclusão-avaliação: que reformula e completa eventualmente a contestação inicial.

5. **A seqüência Dialogal:** realiza-se particularmente nos discursos interativos dialogados; esses segmentos são realizados em turnos de fala, como os discursos interativos primários, da interação verbal. Os princípios prototípicos da seqüência dialogal são os seguintes:

- a) Abertura: na qual os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem;
- b) Transacional: o conteúdo temático da interação verbal é construído;
- c) Encerramento: novamente fática, que explicitamente põe fim à interação.

Além das seqüências apresentadas acima, Adam (op cit) havia considerado também as seqüências *injuntiva e poética*, no entanto abandona essas duas últimas. Para ele, de acordo com Marcuschi (2000), os textos injuntivos descrevem o que deve ser ou será feito, são portanto *descrições*. Da mesma maneira, recusa-se a tomar *o poema* como um tipo de texto, já que em nada difere das seqüências apresentadas anteriormente.

É fundamental também trazermos à discussão o fato de que Adam 1993, (citado por Marcuschi 2000), adota uma perspectiva modular para a construção da tipologia textual. Na verdade, o seu quadro teórico se caracteriza como a seqüencialidade enunciativa. Aponta que não se pode estabelecer uma tipologia textual diante de uma grande heterogeneidade de textos. Define, pois, texto como “uma estrutura composta de seqüências”, Adam (1993:20) (citado por Marcuschi 2000)

2.2. Tipologia textual e gênero

A proposta metodológica de trabalho desenvolvida pelos PCN com textos e gêneros é fundamentada na concepção de Bakhtin de língua como atividade enunciativa. Isso, de certa forma, tem contribuído para que, na escola, a compreensão do conceito de tipologia textual não se constitua numa prática cotidiana equivocada em relação à prática do trabalho com a diversidade de textos e gêneros. O que se propõe, desta feita, é que se discuta a pluralidade de tipos de textos e de gêneros, como forma de ampliar o leque de opções nas aulas de língua materna. Dessa forma, é proposta dos PCN (1998:23):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a estes ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

As propostas de discussão relativas às tipologias textuais têm provocado muitas posições teóricas produtivas: Fávero & Koch (2002); Guimarães (2002); Bronckart (2003), dentre muitos outros. Uma das posições mais pertinentes sobre este tema é feita por Marcuschi (2002:22):

Um tipo textual é algo bem diverso do que um gênero textual ou um evento discursivo. Um gênero textual se dá como um evento de fala /escrita e é em ocorrência empírica, mas raramente se realiza como um tipo textual puro numa dada circunstância, já que as realizações textuais são em geral heterogêneas quanto ao gênero manifestado.

Na verdade, a posição aqui defendida por este estudioso está fundamentada na proposta de Bakhtin (2002) e de Bronckart (2003), assim como na de muitos outros

autores, que é a de entender a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não na sua imanência formal, lexical, puramente centrada em elementos lingüísticos. Nesse sentido, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica. Com isso, torna-se primordial que a escola adote uma prática cotidiana de trabalhos com a diversidade de textos e também com os gêneros, já que está é uma proposta de trabalho dos PCN.

CAPÍTULO 3

3.GÊNEROS TEXTUAIS: origens e pressupostos epistemológicos

A concepção de gênero tem suas raízes inicialmente na literatura, na tradição da retórica ocidental. É nos estudos literários que vamos encontrar as primeiras reflexões a respeito dessa categoria, que tem a denominação de gêneros literários. A distinção entre lírico, épico e dramático, vista desde Platão, é uma classificação que perdura até hoje. A fim de situarmo-nos do ponto de vista histórico quanto à questão dos gêneros, tomamos de Todorov (1980) citado por Santos et al (2004) os pontos, a seguir, que servirão de base às nossas discussões futuras. Este autor aponta que:

- a) Desde Platão, a distinção entre os gêneros lírico, épico e dramático, se conservam até hoje, cada uma com suas especificidades;
- b) Há uma corrente que enfatiza a oposição entre comédia e tragédia, apresentando alguma importância a tais estudos e, por último;
- c) Também, a teoria dos estilos: o elevado, médio e humilde, remonta à Idade Média.

A concepção de gênero estava voltada a uma visão exclusivamente literária, não se levando em conta a diversidade textual apregoada pela Lingüística posteriormente. Bakhtin (2000: 280) comenta o predomínio do estudo dos gêneros literários:

Estudaram-se, mais que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico literário de sua especificidade...

É fundamental destacar que a concepção tradicional de gênero trouxe à Lingüística moderna importantes e fundamentais contribuições, especificamente ao que hoje denominamos gêneros textuais, que trabalha a diversidade textual, seja do ponto de vista

do texto escrito ou mesmo do texto oral. Neste sentido, o texto literário torna-se apenas um modelo a mais no universo das tipologias e conseqüentemente dos gêneros.

3.1. Gêneros: discussões preliminares

As questões a respeito dos gêneros são um pouco complexas. Marcuschi (2000) comenta que não existe um consenso hoje quanto a essas terminologias, se *gêneros textuais*, *gêneros do discurso*, *gêneros discursivos*. Este autor (op cit) opta por *gênero textual* por uma questão de simetria. No entanto, admite também como sugestão *gêneros comunicativos*. Com isso, verificamos uma certa oscilação terminológica nessa discussão.

Como parte dessas discussões, não poderíamos deixar de abordar o grande passo dado pela Lingüística de Texto. Acreditamos que a Lingüística Textual, aproximadamente na década de 80, trouxe à baila contribuições valiosas sobre a textualidade de maneira geral. A isto, pode-se acrescentar o aspecto da intertextualidade, coesão e coerência, bem como as micro e macro estruturas textuais. Mais precisamente na década de 90 vêm à tona as discussões sobre tipologia textual e gêneros textuais de maneira mais abrangente.

Koch (2002: 151) aponta alguns direcionamentos nos estudos do texto que tiveram na Lingüística Textual as suas abordagens primeiras:

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referência, o conhecimento prévio e o estudo dos gêneros textuais, a partir da perspectiva bakhtiniana.

Verificamos, na citação acima, que o grande mote das discussões e análises textuais se volta aos aspectos dos gêneros textuais, hoje. Não se pode rejeitar questões de outras ordens já citadas anteriormente, mas que não se constituíram suficientes a uma compreensão profunda dos aspectos do texto. Portanto, estas abordagens primeiras são fundamentais para situar-nos a importância do estudo dos gêneros.

É fundamental também o que trazem Meurer e Motta-Roth (2002:11) ao afirmarem que: “Ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço, a Linguagem se constitui como gênero”.

3.1.1. Os gêneros segundo Bakhtin

As recentes discussões a respeito de texto, língua e linguagem, discurso, enunciação, gênero, têm sempre uma forte ligação com as idéias de Bakhtin (2000) a respeito da linguagem. Atualmente não são poucos os trabalhos nas ciências da linguagem que têm e não poderiam deixar de ter, como embasamento, as reflexões desse teórico.

Na verdade, este autor (op. cit) é considerado o grande visionário de uma concepção de língua tão plural e tão ampla que ainda, pelo que se tem produzido na área, não se explorou a contento as suas idéias presentes em vários de seus escritos. Portanto, é primordial o que ele afirma nas proposições iniciais do seu texto: (2000:279): “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” É com essa afirmação que este teórico vai desenvolver toda uma noção sobre língua que vai além da sua imanência, do código, e discute a partir disso os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados.”

Em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) apresentou enriquecedoras e revolucionárias contribuições à Lingüística e isso é muito evidente no seu ensaio. Dessa forma, é fundamental atentarmos às palavras dele quanto à importância dos gêneros à comunicação humana:

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 dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (2000:302).

Diferentemente de uma concepção de língua centrada no código, apenas no valor normativo, Bakhtin (2000) chama atenção para o valor plástico dos gêneros, sua facilidade de combinação e agilidade no uso. Para o falante, o valor normativo dos gêneros é algo que

existe e lhe é dado, principalmente porque “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (2000:282).

Daí a importância de refletir sobre a língua no universo bakhtiniano do ponto de vista da enunciação. Esta relação de mão dupla, descrita por Bakhtin, é fundamental para a relação enunciador-enunciatário, concretamente. Não há, portanto, prevalência de posições, já que não existe enunciatário neutro ou passivo, mas ativo no processo interativo.

Em se tratando da mesma linha de discussão, verificamos que Marcuschi (2000) apresenta as mesmas posições de Bakhtin quanto à importância de se comunicar por gênero. Para ele, não se pode não se comunicar por algum gênero, bem como não pode haver comunicação verbal se não por algum texto. Com isso, Marcuschi (2000:5) deixa claro o que de certa forma já enfatizamos anteriormente em Bakhtin (Op. Cit) em relação à comunicação por gêneros:

...assim, considerando os gêneros como eventos comunicativos, a ênfase da análise não recairá nos traços formais nem nas propriedades lingüísticas, mas na sua funcionalidade sócio-comunicativa.

É importante ressaltar que, além disso, e ao que este autor chama de enunciação, o papel do outro é fundamental nesse processo interacional, pois enquanto na Lingüística Geral o outro tem papel secundário, é dotado de uma compreensão passiva, em seus pressupostos enunciativos, Bakhtin (2000:290) o enfatiza como peça primordial na interação, assumindo papel ativo e representativo:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar...

É fundamental a proposição feita por Swales (apud Marcuschi 2000) que de certa maneira corrobora os pressupostos bakhtinianos de que os gêneros não são apenas fenômenos lingüísticos, mas sim fenômenos lingüisticamente situados.

Na verdade, essa plasticidade dos sujeitos falantes, ou mesmo alternância dos sujeitos, é constitutiva das atividades humanas, que são variadas e não estanques. Nesse sentido, atribui-se à língua um papel extremamente diverso, que tem no diálogo a sua forma mais ampla. Daí, pode-se concluir que a discussão a respeito do dialogismo em Bakhtin é constitutivo da Linguagem, mesmo sabendo que essa perspectiva não é relevante para o nosso trabalho. Pode-se até falar em diálogo, mas este termo classicamente falando não contempla as nuances das reflexões bakhtinianas dialógicas. Pois é no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais evidente.

Em suas análises dos gêneros, Bakhtin (op. cit) também discute a problemática dos gêneros primários e secundários e sua importância para a natureza do enunciado. Ao gênero primário, também chamado de gêneros simples, inclui a réplica do diálogo cotidiano ou a carta. Para este autor, os gêneros primários inserem-se nos secundários, perdendo a sua característica particular.

Por outro lado, os gêneros secundários, também chamados de complexos, o romance, o teatro, o discurso científico, inserem-se “numa comunicação cultural mais ampla, mais complexa e mais evoluída...” (Bakhtin 2000: 281). Contudo, o processo de imbricamento dos gêneros primários aos secundários não se reduz apenas a discussões de natureza teórica, mas essa inter-relação tem importância fundamental em todos os campos do conhecimento humano:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo (Bakhtin, 2000:282).

O ponto crucial dessa afirmação fica por conta da construção do enunciado, em que a relação entre os gêneros primários e secundários funciona como mola propulsora do mesmo. Para Bakhtin (2000), tais relações esclarecem as correlações da língua.

Neste sentido, fica evidente o que enfatizávamos antes, que o diálogo não pode apenas ser compreendido a partir de um interlocutor ou mesmo de interlocutores, sob a ótica clássica, mas sob uma ótica, poderíamos dizer, dialógica.

Esquemáticamente, vamos pontuar o universo dos gêneros discursivos discutido aqui por Bakhtin, sem querer, no entanto, esgotar tais pressupostos. Na verdade o autor propunha em linhas gerais que:

- a) A língua faz parte de todas as atividades humanas. Daí o seu caráter plural;
- b) Os gêneros constituem tipos relativamente estáveis de enunciados;
- c) Há dois tipos fundamentais de gêneros, primários e secundários. Os primeiros estão relacionados a enunciados simples, o segundo, a enunciados mais complexos;
- d) Locutor e interlocutor têm papéis semelhantes no processo interativo. Não existe sujeito passivo na interação;
- e) As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim do enunciado.

Estes pontos são fundamentais para a concepção de língua hoje em voga nos mais diversos meios de discussão das ciências humanas. A partir daí, a virtualidade da língua atraiu os vários focos acadêmicos e a proposta bakhtiniana tem estado à frente sempre quando o assunto parte de tais pressupostos. Isso é fundamental, haja vista que a profundidade da suas idéias custará muitas discussões, além de serem também valiosas para trabalharmos o nosso corpus.

3.1.2. Os Gêneros segundo Bronckart

As propostas de Bronckart (2003) a respeito dos gêneros do discurso se aproximam das de Bakhtin, embora para aquele tais propostas não estejam claramente definidas, já que seus pressupostos a respeito de gêneros são baseados em vários autores. Apesar dessa

aproximação, verifica-se um posicionamento por parte de Bakhtin em nível mais teórico dos estudos dos gêneros, enquanto que, em Bronckart (op. cit), há uma preocupação em situar as discussões num plano mais empírico.

Na verdade, o que é discutido na sua obra (Bronckart 2003) é especificamente a implicação do interacionismo sócio-discursivo e suas abordagens para os gêneros textuais. De acordo com suas considerações “o quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas.” (2003:13).

Nessa perspectiva, Bronckart (Op. cit.) defende ser na escala sócio-histórica que os textos, através das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem e, com isso, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos chamados de gêneros de texto. É baseado nessa perspectiva que este autor abandona a noção de tipo de texto e adota a noção de gênero de texto.

Acreditamos, pois, que o nosso trabalho comunga dos mesmos pressupostos deste autor à medida que tem a intenção de investigar as produções textuais dos alunos a partir de uma ótica sócio-histórica.

Da mesma forma que Marcuschi (2000), Bronckart (op. cit) entende que os gêneros não podem ser objeto de classificação ou delimitação, já que os parâmetros que podem servir para tal propósito são poucos delimitáveis.

O que Bronckart propõe como condições de produção dos textos são as propriedades dos mundos formais, tais como o mundo físico, social e subjetivo, que servem para exercer influências nas produções textuais. Na verdade, “esses mundos formais constituem conjuntos de representações sociais...” (2003:91). Com isso, propõe a ação de linguagem em interna e externa.

O que vai, na verdade, interessar ao processo de produção de um texto empírico é a situação de ação interiorizada, conforme aponta este autor; no entanto, mesmo assim, insuficiente para detectar todos os meandros que subjazem a essa situação de produção. A base de orientação, para tal fim, tem como parâmetros um universo de decisões. E, de acordo com Bronckart (2003: 92):

Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de

texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher os tipos de discurso, as seqüências, os mecanismos de textualização, e os mecanismos enunciativos que compõem o gênero de texto escolhido.”

É fundamental, portanto, a mobilização de tais representações, o que nos parece imprimir uma discussão mais aprofundada em termos de aplicabilidade prática, que vai além dos fundamentos bakhtinnianos, conforme já aludimos anteriormente. É nessa linha reflexiva de Bronckart (op. cit) que se aponta como fundamento à produção textual a mobilização de duas representações, tais quais **o contexto de produção e o conteúdo temático**.

O primeiro é definido como o conjunto de situações que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado. No entanto esses fatores que exercem influência sobre os textos podem ser agrupados em dois tipos: Ao mundo físico, e o outro ao mundo social ou subjetivo. **Ao mundo físico tem-se:**

- a) O lugar de produção;
- b) O momento de produção;
- c) O emissor;
- d) O receptor.

O mundo social e ou subjetivo pode ser decomposto em quatro situações:

- a) O lugar social;
- b) A posição social do enunciador;
- c) A posição social do enunciatário;
- d) O objetivo da interação.

O conteúdo temático é definido como todas as informações que estão explicitadas no texto, traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. (Bronckart, 2003).

Outros pontos bastante discutidos por Bronckart (op. cit) são os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. De acordo com este autor, os mecanismos de

textualização funcionam como elementos de grandes articulações hierárquicas do texto e aponta os três fundamentais:

- a) **Conexão:** funciona como elemento que contribui para a progressão temática e são realizados por organizadores textuais.
- b) **Coesão nominal:** tem por função introduzir os temas e personagens novos e assegurar sua retomada e desenvolvimento ao longo do texto. A essa operação, chamada anafórica (anáfora) se desenvolve através de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também de alguns sintagmas nominais.
- c) **Coesão verbal:** é um mecanismo que desenvolve a organização temporal através dos processos verbais no texto. Têm sua essência nos tempos verbais.

Quanto aos mecanismos enunciativos, estes têm por função a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. O fundamental aqui fica por conta dos posicionamentos enunciativos que se traduzem nas vozes que orientam a interpretação dos textos, podendo se concretizar em diversas avaliações de julgamentos, opiniões, sentimentos.

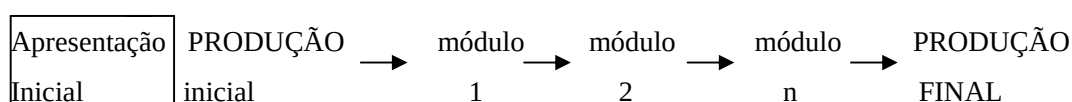
Estes pontos são fundamentais porque podem contribuir para que, no universo escolar, o professor possa construir uma ampla rede de situações fundamentais à construção e interpretação de textos na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, tornar o aluno partícipe nesse processo. Essa dinâmica construída entre professor e aluno, a partir do trabalho com gêneros, revela a necessidade de se adotar modelos alternativos de trabalho com língua materna na escola.

3.1.3. Gêneros e seqüências didáticas: uma proposta de Schneuwly e Dolz.

Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que uma seqüência didática se constitui num conjunto dinâmico de atividades escolares em torno de um gênero, que pode ser oral ou escrito. Não temos a intenção de discutir aqui questões relativas à oralidade. Na realidade, o fundamental em suas propostas é que as seqüências didáticas tenham por finalidade ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, tornando-o capaz de lidar com diversos gêneros em diversas situações e até sobre aqueles que não domina.

A nossa preocupação, porém, se aproxima um pouco da dos autores, já que, de forma específica, analisaremos as dissertações de alunos, enfocando aspectos de natureza léxico-gramaticais e sócio-discursivos, o que nos leva a compreendê-las enquanto tipo e enquanto gênero textual respectivamente. Para uma melhor compreensão da proposta desenvolvida por esses autores, observemos o esquema a seguir:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



De acordo com a proposta acima descrita pelos autores, há uma apresentação inicial seguida de uma primeira produção, a qual é seqüenciada por vários módulos até uma produção final que tem valor avaliativo. Da etapa inicial à final, passando pelos módulos, o professor vai construindo instrumentos capazes de fazer com que o aluno possa, ao final, dominar o gênero em questão. Este modelo é muito importante ser aplicado em sala de aula já que tem a preocupação de desenvolver a capacidade enunciativa do aluno.

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades dos aprendizes. E além disso podem ser considerados como megainstrumento nas situações de comunicação.

O quadro a seguir é uma proposta provisória de agrupamento dos gêneros construída por Sneuwly e Dolz (2004: 60-61)

QUADRO 1

Domínios sociais da comunicação Aspectos tipológicos Capacidade de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mímesis de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanesca Romance

	Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Advinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, Situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembléia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos

	Resenha Relatório científico Relatório oral de experiências ...
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

O fundamental nesse modelo é que ele aponta para uma concepção de trabalho, não única, suficiente, mas produtiva enquanto recurso para orientação de atividades com gêneros em sala de aula. Na verdade, a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, precisa voltar-se para experiências semelhantes, não as tomando como modelo limítrofe, mas trabalhando as experiências enquanto processo global. Acreditamos que esse modelo é de grande importância às nossas perspectivas nesse trabalho, já que os parâmetros curriculares nacionais, sobre os quais falaremos adiante, são contemplados com esse modelo.

3.2. Os PCN: Proposta de trabalho com gêneros

O ensino de língua materna até mais ou menos a década de 80 era voltado a uma perspectiva eminentemente normativa de tradição filológica. O estudo da língua centralizado no código impunha uma visão fragmentada do todo, assim como privilegiava a escrita de tradição literária que era outro fator de hegemonia no campo dos estudos lingüísticos, nesse período. Isso deixava de lado a reflexão sobre diversos outros fatores tão importantes nas discussões da linguagem.

Na verdade, esse era mais ou menos o universo que se impunha como determinante no processo ensino-aprendizagem, nessa época, em termos de ensino de língua materna; no entanto, no início da década de 90, muitas discussões começaram a ser levantadas permitindo um novo quadro de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998).

É de fundamental importância as considerações feitas por Brait (2000:16) nesse contexto, pois segundo ela: “ Na medida em que o conceito de Linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, contribuem para um trabalho efetivo com a língua”.

Nesse sentido, a reflexão sobre o ensino de língua ganha novas orientações, passando a ser representado na noção de texto, conforme é destacado pelos PCN (1998:21):

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão, é o texto.

Nesta perspectiva, surge, também, a discussão a respeito do conceito de coesão e coerência propostas essenciais no trabalho com textos, motivadas pelo surgimento da Lingüística Textual (cf. Fávero 2002; Bastos 2001; Koch e Travaglia 1999). Na verdade, a proposta dos PCN na perspectiva de trabalhar o texto apontava para a compreensão de que todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas e, dessa forma, a proposta bakhtiniana foi fundamental.

Essa proposta direciona a compreensão dos gêneros como que determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e caracterizados por três elementos, conforme Bakhtin (2000: 279):

- a) **O conteúdo temático:** o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- b) **Construção composicional:** estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- c) **Estilo:** configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto.

A proposta teórica acima descrita é importante porque a escola precisa tomar os gêneros como objeto de ensino na sua prática cotidiana. O cerne da proposta dos PCN é a discussão sobre língua enquanto enunciação, isto é, língua como atividade enunciativa, em que locutor e interlocutor desempenham papéis fundamentais no processo de interação

verbal. Esta foi a posição sustentada por Bakhtin e que deve servir de modelo para as diversas ocasiões no trato com a língua em sala de aula.

3.2. Gênero textual na escola: discussões iniciais

Atualmente muitos estudiosos têm se debruçado sobre a questão do texto como objeto de estudo na escola bem como sobre o comportamento dos educadores diante desse aspecto tão central no âmbito da reflexão lingüística.

Essa reflexão se torna fundamental, tendo em vista o caráter eminentemente formal e reducionista que sempre se deu às questões sobre língua e linguagem e também sobre texto no ambiente escolar. Nessa linha de discussão, Benveniste (apud Geraldi (org) 2004: 118) argumenta a respeito da importância do caráter interativo e interlocutivo da linguagem, que é o meio privilegiado de interação entre os homens. Com isso, não se pode partir do pressuposto de que o locutor deva dominar a situação na atividade enunciativa, mas se constituir num processo constante de trocas. Conforme diz Bakhtin (2002): “uma reação da palavra à palavra”, em que locutor e interlocutor se constituem como atores no processo de interação verbal.

Na escola, a situação não é diferente, apesar de algumas mudanças já se fazerem notar nas práticas docentes, no entanto, é muito comum ainda o aluno produzir o seu texto dentro de certos padrões, ou melhor, o professor é o principal e único leitor desse texto, o qual imprimirá uma sentença, muitas vezes. O texto não vai dialogar com outras situações, outros contextos. Poucas são as oportunidades de trabalhar com outros textos. Nesse caso, a escola surge, portanto, como um interlocutor privilegiado do estudante.

Por outro lado, no início da década de 90, com o surgimento dos PCN, novas abordagens sobre texto são postas em prática e a noção de gênero é um ponto crucial no âmbito escolar. A visão normativa da língua, motivada pela gramática e suas regras, deixa de ser o foco central nos estudos lingüísticos. A concepção de gênero de acordo com Bakhtin, que entende a língua como interação é o mote nesse novo cenário. A partir daí, tem-se novas perspectivas de análise quanto à produção, recepção e circulação dos textos dos educandos no contexto escolar. Os parâmetros apontam para essa visão dialógica do texto, em que enunciador e enunciatário assumem o processo de interação.

É fundamental, também, destacar que, com o surgimento dos PCN, a proposta de se trabalhar a diversidade textual ganhou força, no intuito de fazer com que a escola adote um modelo global de trabalhar com texto e gênero.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática estilística e composicional, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros... (p.23)

A proposta, baseada nas concepções bakhtinianas, descarta o trabalho com língua centralizada no código, na frase e no texto por ele mesmo, como objeto apenas de comunicação. O papel dos sujeitos no processo interacional é mister. A interação ganha uma dimensão produtiva entre os sujeitos. Deixa de existir um sujeito passivo, um texto como pretexto. A proposta subjacente é que o texto se aproxime da dinâmica do aprendiz.

Nesse sentido, é fundamental a proposta discutida por Marcuschi (2002) que traz à tona a discussão entre tipologia textual e gênero, como peças importantes ao processo pedagógico em sala de aula.

3.2.1. A Escola e a Concepção de texto e gênero: algumas posições teóricas

Objetivando discutir com mais profundidade essas questões sobre texto e gênero na escola, tomamos Koch (2002); Brandão (org)2003; Rojo (org) 2000; Geraldi (org) 2004. Sabemos que diversos trabalhos, tendo por base essas abordagens, têm sido um campo fértil, na educação, e a reflexão lingüística aponta para visões cada vez mais enriquecedoras, já que muitos materiais têm sido produzidos.

Em suas explanações, Koch (2002) situa tais discussões em dois planos fundamentais: a) mostra que o gênero, que é trabalhado na escola, deixe de ser visto

ferramenta de comunicação; b) e que esses gêneros passem a ser, também, objetos de ensino-aprendizagem. Essa discussão é fundamental porque revela o envolvimento da escola com a diversidade de textos e gêneros no seu cotidiano.

Nessa mesma linha de raciocínio, Koch (2002:57), baseada nos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), traça três perfis de como tem sido abordado o ensino de produção textual na escola:

- a) Os gêneros constituem-se em modelos fixos e limitados, sendo contabilizada a sua quantificação como se fosse algo que estivesse fora da nossa situação de comunicação. Na verdade, diz a autora: “a produção de texto é concebida como representação do real, exatamente como ele é”. É como se já tivéssemos esquemas pré-estabelecidos.
- b) Em sendo a escola um lugar real de comunicação, essa mesma comunicação se multiplica de tal maneira que “os gêneros são o resultado do funcionamento da própria comunicação escolar”. Na verdade, há uma naturalização de práticas de leitura e escrita, próprias do cotidiano da escola que se inserem como atividades reais de uso dos gêneros.
- c) A fim de criar situações de fomento a práticas restritas de uso dos gêneros, como aqueles mais privilegiados, a escola se nega como lugar autêntico de comunicação, comprometendo desta feita o ensino.

Dessa maneira, segundo Schneuwly & Dolz (citado por Koch 2002), o trabalho com textos e gêneros na escola deveria ser repensado profundamente e isso a partir de uma tomada de consciência por parte do todo da escola, não apenas pelo professor de língua materna, já que uma concepção multidisciplinar de ensino-aprendizagem é hoje um apelo irrestrito, de toda comunidade escolar. Por isso, Koch (2002:58) aponta dois objetivos fundamentais para a aplicação didática do estudo dos gêneros na escola, apoiada numa decisão didática:

1. *Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor dominá-lo ou dominá-lo para saber produzi-lo na escola ou fora dela.(...)*
2. *Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Pois o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar.*

Na realidade, a informação central dos objetivos propostos pela autora direciona para uma concepção de uso da língua e da linguagem em sua concepção sócio-interativa. Em outros termos, é um apelo à escola para o trabalho com a diversidade dos gêneros de texto além dos já comumente trabalhados.

Estas propostas não se esgotam numa concepção de língua na sua imanência, podemos dizer, mas acreditamos que, de acordo com os objetivos das nossas investigações nessa pesquisa, os objetivos aqui trabalhados tentam situar um apelo à concepção cidadã no trato com a língua em que os valores da comunidade não sejam negados, mas que se fundam no trabalho com gênero e texto no espaço escolar. É também agregador a essa discussão a observação de Lopes-Rossi (2005: 80-81): “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de diversos gêneros, em situações de comunicação real”.

Acreditamos, pois, que só assim podemos imprimir uma educação verdadeiramente libertadora e resgatadora dos valores culturais na e fora da escola.

Além de alguns pontos abordados anteriormente em relação à proposta de Schneuwly & Dolz (2004) de trabalho com gêneros na escola, podemos destacar, ainda, que a discussão desses estudiosos situa-se entre as práticas e as atividades de linguagem, que é onde se situa a aprendizagem da linguagem. É, portanto aí onde se situam as práticas de linguagem, caracterizadas acima de tudo pelo trabalho com os gêneros textuais., os quais, segundo os autores, serão chamados *megainstrumentos* nas situações comunicativas.

Ao proporcionar, portanto, vários momentos em que são postos em evidência a capacidade argumentativa dos educandos, suas habilidades em trabalhar com a língua num processo de interação constante, a escola estará dinamizando, mesmo que sem um plano metodológico definido, o trabalho com gêneros, o que Rojo (apud Koch, 2002) vai chamar de gêneros escolares, como: a narração escolar, a dissertação, a descrição, etc, chamados gêneros canônicos, por fazerem parte do número-limite de gêneros escolhidos pela escola nas suas práticas de atividades de linguagem. Nessa discussão é de suma importância o que afirmam Schneuwly & Dolz:

Trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita. Muito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real ou do pensamento, da forma como é produzido.(p..77)

A crítica nesse caso recai no que os autores chamam de gêneros escolares-guia, isto é, gêneros canônicos utilizados exclusivamente com a intenção de avaliar a capacidade escrita. Isso reduz significativamente o desenvolvimento nas atividades de produção de texto que deveria em sala de aula, partir de ocasiões simples a situações mais complexas. As discussões que serão tratadas no ponto seguinte, priorizam questões importantes de produção textual na escola.

3.2.2. A Produção Textual na Escola

3.2.2.1. A visão formal-tradicionista

Em seu livro *O intertexto escolar*, Meserani (2001) faz uma abordagem histórica a respeito do desenvolvimento da prática de produção textual nas escolas. Para ele, a década de 60 foi o ponto crucial de uma produtiva discussão que começava a ser travada a respeito

de uma visão formal de língua, baseada na gramática normativa que sempre serviu de modelo para o bem-escrever. Fotografia, dessa forma, aquele momento com a seguinte afirmação:

Os manuais de retórica, via de regra, davam uma classificação dos gêneros usados na escola, dos subgêneros, listavam as qualidades e os defeitos do estilo, mostravam como montar esquemas de idéias. Insistiam na necessidade ‘vital’ de escrever bem, de acordo com os modos que apregoavam e prescreviam. (p.17)

Alinha-se, também, a essas discussões as observações feitas por Batista (1997) quando afirma que a escola seria apenas o lugar de transmissão de conhecimentos produzidos em outro lugar. Isto vai se refletir de forma decisiva na maneira como se trabalha com produção de texto na escola.

Nesse período, em síntese, a escola se preocupava apenas com os aspectos formais do texto, baseado na retórica clássica, nos “bons autores”. De acordo como Rojo (2005: 185): “o papel do *outro* e da *interação com o outro* no processo das práticas discursivas, ficou, durante muito tempo, em segundo plano”. Os alunos eram medidos por sua capacidade de uso da gramática por ela mesma e o texto descolado de contexto, bem como da situação de produção e de quaisquer outros aspectos que pudessem se constituir em avanços em termos de língua e linguagem. Era assim que se via a língua, de forma completamente limitada. Dessa forma, os PCN de Língua Portuguesa destacam essa prática adotada pela escola, no intuito de abordar novos parâmetros de trabalho:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e normas se confundem na análise da frase, essa descolada do uso, da função e do texto. (1998:137)

Na verdade, como documento oficial que orienta as práticas metodológicas nas escolas, os PCN contribuíram profundamente para uma tomada de consciência de muitos educadores a respeito do trabalho com texto e produção de texto na escola. Não podemos deixar de enfatizar que tais discussões que são feitas nesses documentos, para ações pedagógicas eficazes, não seriam concretizadas sem o advento da Lingüística Textual.

3.2.2.2. A visão interativo- sociocognitiva

As investigações a partir da Lingüística Textual foram decisivas para uma tomada de consciência por parte dos educadores a respeito do olhar ao texto do aluno, onde uma visão funcional de língua, pelos fenômenos enunciativos, provocou alterações nas práticas escolares.

Nesse sentido, de uma visão de língua e linguagem na sua imanência a uma visão de língua como atividade, muitas transformações foram verificadas, e o processamento textual é analisado a partir do seu caráter sociocognitivo, (Koch 2000). Para esta autora, os parceiros, na atividade de produção textual, mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representado na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.

Define, aquela autora, além disso, três grandes sistemas que contribuem para o processamento textual: O conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e lexical.É o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo.E o conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. (p.p 26-27)

É importante destacar que esses esquemas propostos por Koch contribuíram para que novos enfoques fossem dados no trabalho com o texto do aluno na escola. Diferentemente dos aspectos primeiros trabalhados pela escola. Na verdade, o que se compreende daí é que a contribuição do indivíduo é imprescindível no processo de construção do texto, assim como o aspecto sócio-cultural.

É fundamental entender que a produção textual é concebida como uma atividade interacional de sujeitos sociais, visando um determinado fim. Por isso, não se pode centralizar, na visão do professor, a leitura do texto do aluno, nem tampouco reduzir à sala de aula o contexto de produção e o conteúdo temático aos aspectos gramaticais e lexicais. É extremamente produtivo o que afirma Koch (op. cit) em relação a isso:

As teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, as convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimento (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais.

Em relação a essas considerações a respeito do processamento textual numa linha sócio-cognitiva, Bronckart (2003) defende que, ao produzir um texto, o agente mobiliza algumas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo) e essas mobilizações tomam duas direções: o contexto de produção e o conteúdo temático.

Para o autor, o contexto de produção diz respeito aos parâmetros que influenciam a forma como o texto é formatado ou organizado e para isso determina quatro parâmetros fundamentais:

- a) lugar de produção;
- b) momento de produção;
- c) emissor (produtor ou locutor);

d) receptor (quem recebe concretamente o texto)

Por outro lado, em relação ao conteúdo temático, também chamado referente pelo autor, diz respeito ao conjunto de informações e conhecimentos que são explicitados pelo agente produtor e que se desencadeiam como ação de linguagem. Tais aspectos são, hoje, fundamentais ao professor que trabalha com língua materna, tendo em vista a gama de fenômenos encontrados nas produções de textos de alunos, os quais merecem múltiplos olhares. Esses fenômenos, de acordo com Marcuschi (2005), encontram-se disponíveis na cultura, no social e que fazem parte de um mundo que não está pronto. Nesse sentido, a discussão sobre objetos de discurso aponta como fundamental.

CAPÍTULO 4

A REFERENCIAÇÃO

4.1. O Processo de Referência versus o processo de Referenciação

A discussão a respeito de como a língua faz referência ao mundo é um assunto que tem provocado muitos embates teóricos, por muito tempo, principalmente no campo filosófico. Porém, é recente e produtiva a preocupação da Linguística quanto à questão de saber como a língua refere o mundo e tais preocupações, além de se mostrarem muito antigas, apontam para uma correspondência entre as palavras e as coisas (Mondada & Dubois 2003). Não temos o interesse de aprofundar essas questões filosóficas, já que não sinalizam como base às nossas preocupações nessa investigação.

No entanto, discutir de forma preliminar a noção de referência em contraposição à noção de referenciação, é-nos fundamental haja vista a preocupação em investigar o nosso objeto a partir do seu aspecto sócio-cognitivo. Nesse sentido postulamos como fundamental o que afirma Koch (2002:79)

A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural.

Fundamental também é a afirmação de Araújo (2004:27): “O que existe não são as idéias ou os conceitos, mas as coisas nomeadas, individuais e singulares. Há verdade sempre que houver uma adequada ordenação de nomes em nossas afirmações”.

Estas palavras constituem um escopo de extrema importância à reflexão do professor em sala de aula. Inicialmente porque revela uma concepção de língua descolada completamente do código como sempre se postulou. Dessa maneira, o trabalho com

línguas, na escola, não pode deixar de levar em consideração esses aspectos, até porque, conforme Marcuschi & Koch 1998 (citado por Koch 2002:80) “...nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real”. Dessa maneira, ainda de acordo com Koch (2002), não se pode entender a referência da forma como tradicionalmente era entendida. As operações com os objetos de discursos apresentam uma dinamicidade de várias ordens, como postula Mondada 1994, (citado por Koch 2002:81):

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem pelo fato de articular-se em partes susceptíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

Na verdade, é essa dinamicidade discursiva que se deve levar em consideração nas práticas cotidianas de uso da língua, em que o referente, que antes predominava apenas como objeto lingüístico-lexical, cede lugar ao objeto de discurso, este contemplando aspectos fundamentais na discussão sobre o fenômeno da referenciação. Estes aspectos centrados fundamentalmente na visão cognitiva de análise textual é que tem prevalecido nas investigações mais recentes e que fazem parte do nosso olhar sobre o texto de alunos.

4.2. A noção de Referenciação como atividade discursiva

A discussão mais importante que temos que tomar nesse ponto vai muito além da imanência dos elementos léxico-gramaticais da língua. O ponto crucial dessa discussão é o discurso, bem como sua relação instável com as palavras e as coisas, conforme discutem Mondada e Dubois (2003). Esta afirmação é importante porque vai provocar um rico questionamento a respeito da nossa atuação na realidade, assim como nos vai fazer pensar

nessa realidade, sobre as coisas que nos cercam, o mundo, seus objetos e eventos. Dessa forma, podemos entender que é pelo entorno cultural que nossas intenções são determinadas, nossos mundos são construídos e nossas vontades são materializadas.

Por isso, Koch (2005) afirma que fazer parte de uma categoria não é uma questão de sim ou de não. Isto, na verdade, desconstrói, de certa forma, a idéia primitiva que temos de um mundo modelizado, onde tudo está no seu plano seqüencial, pronto para ser entendido da sua forma. Em síntese, as discussões filosóficas têm contribuído para o aprofundamento desse tema.

Sacks (Apud Koch, 2004 c) coloca a importância da relação entre os atores sociais nesse processo, já que são eles que vão determinar, no seu universo lingüístico, os procedimentos cognitivos, desprezando a rotulação de um mundo já pronto. Ao afirmar que essas variações fazem parte muito mais das variações do discurso que estão voltados à pragmática da enunciação, faz-nos entender que a relação objeto-compreensão fica comprometida.

Barsalou (Apud Koch, 2004 c) vai afirmar que os sistemas cognitivos humanos parecem particularmente adaptados à construção de tais categorias flexíveis e úteis para fins práticos, dependendo muito mais da multiplicidade deste. Em síntese, há uma visão que precisa ser levada para o centro da discussão. Categorizar é engessar uma maneira de ver o mundo, uma espécie de encapsulamento.

Na verdade, a noção de língua apresenta-se mais do que um conceito, já que como afirma Koch (2004 c) “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes...” esta relação de língua ao sujeito, aponta a sua não imanência e conseqüentemente a sua construção mediante o ponto de vista do falante. Cognitivamente falando, há um plano superior de visão, em que a realidade deixa de ser a que está aos nossos olhos, mas aquela que construímos para além deles.

Com isso, entendemos que é possível que, na escola, privilegiem o aspecto da discursivização ou mesmo da textualização do mundo. E que a noção de língua que se esgote no código, privilegiando a comunicação e o aspecto informacional, seja posta de lado. Nesse sentido, será possível abordar de forma mais ampla aspectos de natureza referencial

Em relação à noção de referenciação e todo seu invólucro discursivo, Koch (2002:61) afirma:

A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados e coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido.

O fundamental aí fica por conta da expressão *sua proposta de sentido* operando situações que se distanciam de uma proposta encapsulada de sentido. Ou melhor, para esta autora o mundo não está pronto, a língua não está lá pronta para ser usada. Este é o grande problema que temos hoje na escola, na sala de aula, para resolver. Fruto dessa incompreensão são as contradições teórico-metodológicas nos programas oficiais de ensino, bem como nas práticas cotidianas dos que trabalham com língua materna

Por outro lado, verificamos que Mondada e Dubois (2003) trazem pontos fundamentais que se complementam à proposta de Koch (op cit) em relação à proposta de dinamicidade referencial, que se traduz em objetos de discurso:

...as categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas, ancoradas nas práticas, nas atividades verbais ou não-verbais, nas negociações dentro da interação. (p.17)

4.3. Estratégia de Referenciação em textos escritos

A Lingüística Textual foi um grande divisor de águas no que tange aos aspectos estratégicos do processamento textual. As noções de coesão e de coerência em todos os seus aspectos, tanto na língua escrita quanto na língua oral, funcionaram durante muito

tempo como fundamentais nesse quadro processual. Hoje, as reflexões em torno de tais conceitos, na investigação de objetos, demandam vários questionamentos conceituais.

Não é nossa pretensão trabalhar fenômenos da oralidade, nesse caso. Porém, o processo de referenciação, voltado à investigação de textos escritos e também orais, não apenas imprimiu uma nova visão quanto ao trabalho com a produção textual em todas as instâncias, mas também vem servindo para que se compreenda que a língua não funciona como um espelho da realidade ou “através das metáforas do espelho e do reflexo” (Mondada e Debois 2003:18)

Nesse aspecto, é fundamental inferir que a forma como dizemos o real constitui um aspecto singular da normatização do mundo e da língua. Por isso, de acordo com Koch (2002:34): “A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva.” “(...) O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido.”

Portanto, é através de sujeitos atuantes, do ponto de vista social, que o processamento do discurso torna-se estratégico. Nesse sentido, alguns aspectos, segundo Koch (op. cit), são fundamentais para compreender um segmento lingüístico, não como um objeto específico do mundo, mas como alocada na memória discursiva:

1 .A remissão por meio de formas nominais

O fundamental nesse tipo de remissão é imprimir aos enunciados uma proposta argumentativa através de uma operação de linguagem em que os objetos de discurso passam a evidenciar uma das suas funções específicas, tanto do ponto de vista textual quanto discursiva, de acordo com a proposta enunciativa do produtor.

2. As descrições nominais

O ponto central abordado nesse tópico fica por conta da noção de *background*, que se trata da ativação de conhecimentos culturalmente

partilhados entre interlocutores. Nesse ponto, o uso dos conceitos categorização e recategorização de referentes têm importância crucial na escolha que será feita em cada contexto, principalmente porque permite ao interlocutor extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças, e atitudes do seu produtor.

3. Os encapsulamentos

Funcionando como anáforas complexas, no dizer de Schwarz (citado por Koch 2004 c), os encapsulamentos recategorizam segmentos precedentes do co-texto, resumizando-os sob um determinado rótulo. Não se trata, no entanto, de referentes específicos, mas genéricos e inespecíficos, como fenômeno, circunstância, evento, condição, etc. Centralizado geralmente num demonstrativo, rotulam o contexto precedente e cria um novo referente.

4. Remissão metadiscursiva

Na verdade, este é um caso atípico de rotulação, em que se focaliza uma atividade enunciativa precedente e não o conteúdo de um segmento textual anterior. Tal segmento é tido como uma atividade metadiscursiva. Nesse processo, entidades discursivas que desempenham uma função informacional, não tendo portanto função referencial ou co-referencial, pois é o próprio discurso tomado como seu objeto.

4.4. A Referenciação anafórica : uma noção preliminar

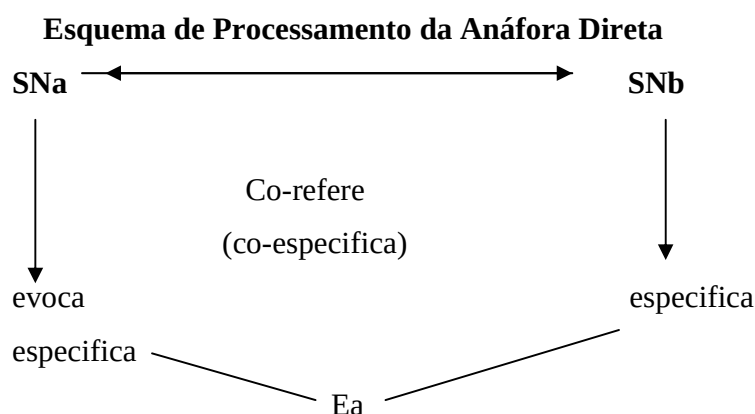
De acordo com Marcuschi (2005), a noção de anáfora se reporta, originalmente, à retórica clássica, e tem como função a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Na realidade, essa concepção já não é mais tomada como referencial aos estudos que são desenvolvidos na atualidade, pois muitos são os questionamentos e

contribuições teóricas sobre o tema. É nesse contexto que Figueiredo (2003:224) traz uma grande contribuição ao debate:

A existência de várias concepções na caracterização da anáfora revela algumas dificuldades definitórias. Há autores que vêem na anáfora, antes de tudo, um fenômeno textual e há outros que colocam em primeiro plano o fator cognitivo e, conseqüentemente, vêem na anáfora um fenômeno de memória.

Para esta autora, o papel da anáfora textual reside em atribuir à interpretação um antecedente, uma expressão mencionada no texto. Na verdade, a concepção de muitos autores aponta para uma relação simétrica referencial, fato que já se discute como improvável, hoje. Quanto à anáfora como fenômeno de memória ou cognitiva, considera-se como determinante o conhecimento que o interlocutor tem do referente, através do processo de inferenciação.

É importante destacar que a visão clássica e linear de anáfora não discute o processo de referenciação em todas as suas implicações, deixando para trás uma série de questionamentos quanto à dinâmica textual, pois para Marcuschi (2005:55): “Na sua essência, a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de *clonagem referencial*.” Nesse panorama, este autor propõe um esquema de processamento da anáfora direta. Uma forma, talvez, de sistematizar as discussões já postas



O esquema em questão descreve a simetria da noção de anáfora direta, sem acrescentar algo além do que se pressupõe no pronome em SNb e o símbolo Ea especifica o aspecto referencial único, direcionado.

Alguns autores relacionam alguns tipos de anáfora. Talvez isso possa situar-nos no universo mais fecundo dessas discussões, a fim compararmos as investigações que se sucedem aos conceitos já estabelecidos. Não para manter uma correspondência, mas para descolar posições. Apothéloz (2003) relaciona alguns tipos de anáforas:

1. ANÁFORA FIEL E INFIEL: é um dos casos de correferência, pois ocorre quando o termo introduzido anteriormente é citado posteriormente acompanhado de definido ou demonstrativo. Na verdade esse tipo de anáfora é muito comum no nosso dia a dia. Por outro lado, a anáfora infiel corresponde mais especificamente a um caso de sinônimo ou hiperônimo num determinado contexto.
2. ANÁFORA POR NOMEAÇÃO: Na verdade, trata-se de uma proposição anterior que é transformada em referente por um sintagma nominal. É a condensação da informação.
3. ANÁFORA POR SILEPSE: No sentido mais tradicional do termo, silepse corresponde a modificações que dizem respeito ao gênero e ao número gramatical. Com isso, em relação ao processo anafórico, dá-se da mesma forma, apenas há uma concordância que se estabelece por meio do sentido e não por meio da gramática.
4. ANÁFORA ASSOCIATIVA: Também designadas por relações meronímicas por alguns autores, as anáforas associativas apresentam dependência interpretativa e em alguns casos ausência de correferência com a expressão que introduziu.

e) ILHA ANAFÓRICA: Talvez não possamos deduzir a expressão “ilha anafórica” como um tipo específico de anáfora, mas como uma anáfora complexa, em que a restrição imposta por um lexema imprime uma noção para além dos elementos lexicais, quase se aproximando da oralidade.

Buin (2002) traça o mesmo percurso das anáforas que traçamos aqui.

Em resumo, das considerações postas, Figueiredo (2003) estabelece alguns componentes fundamentais da anáfora, como:

- a) Uma dependência cotextual
- b) A presença de uma origem identificável no segmento do texto precedente e
- c) O desenvolvimento processual por meio de retoma, por inferência ou associação.

Esses pontos são fundamentais porque retomam o conceito de anáfora e imprimem uma visão para além de uma retomada de referente, conforme discute Marcuschi (op.cit).

Por outro lado, Figueiredo (2003) discute de forma bastante ampla a questão da anáfora, para além da posição de Milner (citado por Marcuschi) que apenas a entende como um fenômeno de correferencialidade ou de simetria. Para esta autora, a definição de anáfora, seja ela textual ou de memória (cognitiva), implica a necessidade de se encontrar, no texto ou na memória discursiva, a entidade pertinente para a sua interpretação. Com isso, a compreensão do processo de referência anafórica não fica por conta de um modelo que se subordina a um antecedente, mas que se aproxima de uma compreensão da anáfora indireta, em alguns aspectos.

É fundamental, diante disso, o que afirma Figueiredo (2003:227): “Além de elementos lingüísticos e cognitivos, a interpretação de uma anáfora faz intervir outros

fatores. Também aspectos pragmáticos são importantes para a atribuição do referente a uma expressão anafórica”

Esse jogo anafórico traz motivações muito importantes à dinâmica textual. Isto porque os elementos coesivos se traduzem como insuficientes para uma verdadeira compreensão do progresso do texto, além dos aspectos da coerência textual. Na verdade, o aspecto cognitivo, hoje muito discutido e analisado, se revela como um grande desafio aos analistas de texto, que adotam posturas diversas aos fenômenos analisados, deixando claros as grandes lacunas teóricas.

Nesse sentido, a nossa preocupação em verificar a ocorrência da referenciação anafórica, nas dissertações de alunos, é uma tarefa que nos impõe a uma investigação para além da imanência do texto. Acreditamos que muitos aspectos subjazem à proposta inicial do produtor, mesmo na sua intencionalidade, pois de acordo com Figueiredo (2003) a anáfora ou resulta de um prolongamento natural do antecedente por meio de repetição ou substituição, o que se traduz em uma anáfora correferencial, ou resulta de processos inferenciais, de saberes enciclopédicos, o que se traduz em uma anáfora correferencial (associativa).

Com isso, acreditamos que a nossa preocupação é pertinente porque se aproxima da preocupação de Marcuschi (2005) quando discute que a anáfora, na sua visão clássica, não discute o problema da referenciação textual em toda sua complexidade. Para este autor, a idéia de uma clonagem referencial é algo que não cabe à discussão recente sobre referenciação.

4.5. Anáfora Indireta: posicionamentos conceituais

As discussões a respeito de anáfora indireta retomam as discussões sobre anáfora direta. Em parte, porque, como afirma Marcuschi (2005), em relação àquela, trata-se de um alargamento da noção de anáfora, em que os aspectos inferenciais e cognitivos são fundamentais no processo de textualização. Não iremos aprofundar as discussões a respeito de anáfora indireta, mas as nossas proposições serão suficientes para uma compreensão global. Para Marcuschi (op. cit), discutir anáfora indireta é entender a noção de coerência para além da sua linearidade, ou seja, afeta-se o conceito tradicional de coerência. Isso é

fundamental porque nos impulsiona a ampliar a nossa visão a respeito do texto do aluno em sala de aula.

Schwarz (apud Marcuschi 2005: 58) traz uma definição importante para a questão da anáfora indireta:

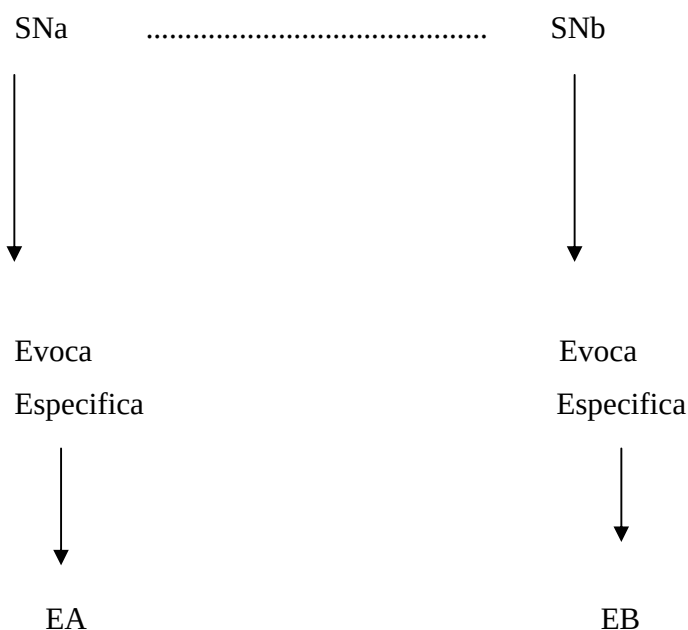
“No caso da anáfora indireta trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global.”

Diferentemente da noção primeira que se tem de anáfora direta, que é a retomada de referentes, a anáfora indireta apresenta-se com a proposta de ativação de novos referentes e, nesse aspecto, não mencionado no cotexto anterior.

Os conceitos discutidos de anáfora indireta ou mesmo associativa não são convergentes. Cavalcante (2005) defende uma noção ampla de anáfora. Embora reconheça certas especificidades das anáforas indiretas e associativas, ela prefere não distingui-las, pois os autores que tentam fazer tal distinção não as deixam claras. Na realidade, há muitas posições divergentes em relação à questão das anáforas indiretas ou associativas que precisam ser discutidas, mas pertinentes à investigação textual.

Esquema de processamento da anáfora indireta (2)

Marcuschi propõe o seguinte esquema de anáfora indireta



Diferentemente do esquema anterior das anáforas diretas, este esquema apresenta cada sintagma nominal especificando um referente próprio sendo fundamentado cognitivamente e discursivamente. O esquema propõe uma compreensão não ampla das anáforas indiretas, no entanto tenta nos situar num esquema padrão de uso, o que ajuda a compreender o fenômeno se comparado à dinâmica textual.

Em seus posicionamentos sobre as anáforas indiretas, Koch (2002) aponta como sendo as anáforas que se caracterizam sem um antecedente explícito, não condicionado morfossintaticamente, que pode ser reconstruído por inferência, pelo co-texto implícito. De acordo com esta autora, este tipo de anáfora desempenha papel muito importante na coerência textual.

De acordo com Koch (op. cit), as anáforas indiretas recebem várias outras denominações, como: inferenciais, mediatas, profundas, semânticas ou associativas. De acordo com Schwarz (2000), citado por Koch (2002), as anáforas indiretas podem ser

classificadas em: 1. de tipo semântico; 2. de tipo conceitual; 3. de tipo inferencial. As de natureza semântica são baseadas no léxico, as do tipo conceitual no conhecimento de mundo, e as inferenciais baseadas em inferências.

Na verdade, toda essa discussão sobre referenciação travada nesse capítulo teve como propósito trazer à tona a noção de referente textual, não como um referente apenas, mas como objeto de discurso. A noção de objeto de discurso, por sua vez, é possível diante da perspectiva de investigação de textos dissertativos, nos seus aspectos sócio-discursivos, o que é crucial nesta investigação.

CAPÍTULO 5

5. DISSERTAÇÃO e ARGUMENTAÇÃO: alguns pressupostos teóricos

É muito comum encontrarmos ainda, em muitos manuais de ensino de língua, distinções didáticas a respeito da noção de dissertação e argumentação. Para tentarmos posicionar melhor as nossas discussões, trazemos à tona a afirmação de Garcia (1992:370) que reflete de forma decisiva essa problemática.

Para ele, há uma distinção visível entre ambas as terminologias, que é fundamental para estabelecer o bom entendimento do texto bem como para a classificação do tipo de texto ou da idéia que se quer transmitir. Nesse sentido, Garcia discute:

Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Já na argumentação, além disso, procuramos tomar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade.

Acreditamos que as afirmações desse autor apontam para uma certa confusão terminológica, já que entendemos que uma coisa não exclui a outra. Há uma espécie de imbricação nos conceitos apresentados, visivelmente, pois estudos recentes já apontam para isso, o que faz caírem por terra as suas afirmações. Quanto à argumentação postula:

A argumentação deve basear-se nos são princípios da lógica. A argumentação legítima, tal como deve ser entendida, não se confunde com um bate-boca estéril ou carregado de animosidade (1992:370)

Não podemos concordar com tais afirmações, já que o fator argumentação está muito presente em diversas ações cotidianas das pessoas, quando discordam, reivindicam, avaliam ou quando se posicionam diante de qualquer obstáculo. Diante disso, é fundamental o que afirma Koch (2004 a: p.p.17-18):

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade... o ato de argumentar, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção ampla do termo.

Para Pécora (1999) os problemas de argumentação não devem ser entendidos apenas como problemas de manipulação de determinados artifícios; devem, pois, afetar as próprias condições de produção do discurso.

Se a argumentatividade está presente em todas as atividades languageiras, não podemos isolá-la num formalismo, conforme ainda se postula em algumas posições teóricas. Os atos de fala, nas suas mais simples atuações cotidianas, revelam esse propósito. Nesse sentido, Citelli (2003:7), faz um significativo comentário:

As formas dissertativas estão presentes cotidianamente na vida das pessoas. São os discursos da publicidade, do jornalismo, da política, das aulas, dos conselhos dos amigos, das polêmicas para saber qual o melhor time de futebol.

Isto, por sua vez, descarta as afirmações de Garcia e aponta a questão da dissertação-argumentação para além de um modelo didático, impregnado nas discussões pedagógicas, sempre. Com isso, pontualizaremos algumas discussões a respeito da argumentação: a) na escola; b) na postura do professor; c) na visão do lingüista; d) em alguns manuais de língua materna; e) como fator social.

5.1. Dissertação e Argumentação na escola

É muito comum, na escola, o ensino da argumentação, prioritariamente no final do ensino fundamental, como forma de introduzir o aluno nos meandros dos textos persuasivos, bem como de se começar a despertar, nesse mesmo aluno, muitos dos aspectos que subjazem à argumentatividade como fator de inserção social. Porém, é no ensino médio que tais atividades se tornam mais enraizadas nas práticas dos alunos, ocupando um lugar de destaque, na escola e na sala de aula, e nas práticas pedagógicas de maneira geral, no todo da escola. Pelo menos é assim que deveria acontecer.

Isso se dá porque é nesse momento que o aluno se apresenta cognitivamente preparado para um raciocínio de ordem mais analítica. E é capaz de inferir, com mais propriedade, os dados da realidade. Nesse sentido, adquire subsídios para redigir de forma mais apropriada. Nesse ponto, os PCN (1998:41) reforçam tais discussões, abrindo as possibilidades de um trabalho voltado à cidadania, tendo o fator argumentação como pano de fundo:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com argumentação-capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais.

Essa é a questão central, tratada nos PCN, e que a escola, a partir da ótica desse documento, deve trabalhar a produção textual, entendendo a língua do seu ponto de vista o mais elástico possível, concebendo a sala de aula como lugar de interação verbal e, por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos (Geraldi 2004). Também Suassuna (2006) aponta que o texto não se esgota na sua linearidade aparente. Isto é, o tratamento da língua por ela

mesma não dá conta, hoje, dos inúmeros fenômenos, principalmente de ordem cognitiva, nos textos dos alunos. Por outro lado, essa orientação argumentativa de que falam os PCN é fundamental porque contribui para uma visão cidadã na escola. Focalizando os textos dos mais simples aos mais complexos e deles sempre inferindo caminhos diversos, já que como sintetiza os PCN (op. cit): *“Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção... compreender um texto é reconhecer como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história....”*

Costa Val (1999:4) também chama atenção nesse sentido ao comentar que: “O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção”.

É nesse universo de discussão que a escola deve se inserir, como um todo, levando o aluno a uma postura crítica a respeito dos discursos que o envolvem, especificamente quanto ao fator argumentação. As palavras de Osakabe (1999:108) sustentam as nossas afirmações:

Os discursos não informam simplesmente, já que toda informação se acha aí veiculada por um locutor interessado, ela deixa patente também que esse locutor interessado se dilui no quadro geral das condições que o determinam.

Acreditamos que as nossas propostas, nesse trabalho, encontram subsídios nessas afirmações, já que entendemos que os textos, de acordo com a sua condição de produção e relação intersubjetiva, não esgotam a sua riqueza no seu propósito de dizer, pois de acordo com Brito (2004:119): “A presença do interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor.” Diante disso, passaremos a analisar de que forma o professor vive o processo dissertativo e argumentativo em sala de aula.

5.2. Dissertação e Argumentação na postura do professor

Aspecto fundamental que deve ser levado em consideração pelo professor em relação à sua postura diante do texto do aluno, é, prioritariamente, a concepção de língua. Que o professor detenha uma visão para além do formal, no que concerne à discussão da língua, é um passo primordial. Diante dessa visão, outros fatores serão decisivos na avaliação e análise dos textos, tais como as condições de produção e o lugar de produção. É preciso, pois, que o professor detenha um conhecimento amplo dos fatores que subjazem às condições de produção que dê relevância aos textos argumentativos, especificamente, objeto das nossas investigações, porque é através deles que funciona grande parte das relações sociais, pois são os argumentos que parametrizam as regras e valores dos grupos sociais e que, portanto, orientam o comportamento dos indivíduos que os compõem, comenta Rosenblat (2000).

Para enriquecer a discussão, Hoffmann (2002:106) aponta algumas características como sendo fundamentais ao professor para a lida com o texto do aluno:

- 1. A leitura e a interpretação dos textos dos alunos pelo professor só encontram significado em termos das alternativas pedagógicas propostas ao grupo ou ao aluno no sentido do aprofundamento de suas idéias, da utilização de melhores recursos lingüísticos, da maior coerência dos seus argumentos, da maior riqueza de pontos de vista, etc. uma prática que se reduz apenas à correção e ao julgamento de valor de um texto produzido não é mediadora.*
- 2. Uma ação de melhoria precisa se dá através de rumos claros e significativos, por onde devo prosseguir? Assim, o aluno deve receber indicadores do seu desempenho, comentários descritivos referentes aos vários aspectos da redação. Como escritor deve ter sempre a*

<i>oportunidade de discutir com o leitor a interpretação feita sobre o seu texto</i>
--

Verifica-se, nas palavras de Hoffmann (op cit) uma preocupação em não dicotomizar o texto do aluno. Ao professor é sugestiva uma abordagem circular, não mediadora, dos textos dos educandos. Com isso, torna-se produtiva a investigação dos fenômenos no todo do processo do jogo interativo com o texto. Também é de fundamental importância que a refacção textual seja um dos instrumentos a mais ao apelo de um texto globalmente rico.

A importância da relação professor-aluno, nesse processo, constitui-se como fundamental, pois ao chamar a atenção para o fato de que o professor deve discutir com o aluno o seu texto, Hoffmann confirma essa aproximação, bem como Ruiz (2001:15) ao comentar que: “O que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção.” Isso é fundamental porque tenta focalizar o texto de forma global. Nesse sentido, as muitas perspectivas teóricas que se têm produzido no meio acadêmico, funcionam como suporte às perspectivas e apelos de sala de aula.

5.3. Dissertação e Argumentação na visão dos Lingüistas

Neste ponto das nossas discussões, gostaríamos de esclarecer que não é nossa intenção estabelecer qualquer distinção entre dissertação e argumentação. Não é nosso propósito pontuar didaticamente ambos, a fim de estabelecermos características. Acreditamos que as discussões travadas até agora, já apontam para esse fim. Cada tópico direciona as informações para que um imbricamento seja satisfatório.

Na verdade, o postulado dos estudiosos da Lingüística é centralizar a interação social como pressuposto de argumentatividade. É através dela que o homem cria uma série de juízos de valor fundamentais para sua sobrevivência em sociedade. Diante desse pressuposto, Koch (2004 a:17) postula que: “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental,

pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia...” . Isto é fundamental porque descarta a concepção didática de que entre dissertação e argumentação há diferenças.

Fundamental, além disso, é trazermos a essa discussão a importância da dissertação enquanto gênero e enquanto tipo textual. Para Marcuschi (2002), tipo textual tem a ver com a natureza lingüística de uma construção teórica, o que inclui aspectos sintáticos, tempos verbais, etc. Quanto aos gêneros, considerados *textos materializados*, apresentam características sócio-comunicativas e são inúmeras. Acreditamos, pois, que as dissertações, com as quais trabalharemos, constituem tipos quando apresentam características peculiares de natureza lingüística, podendo, contudo, apresentar vários gêneros, os quais são marcados sócio-historicamente.

Por outro lado, no entanto, é nos trabalhos de Perelman (1976) e o seu pioneiro *Tratado de Argumentação*, que se tem um novo impulso nas questões relativas à argumentação. Tais estudos tentaram dar uma nova guinada aos elementos da Retórica de Aristóteles. Essa nova perspectiva ganhou destaque sobre a lógica proposicional clássica, acarretando novas possibilidades de abordagens da argumentação em diversas disciplinas.

Com isso, novos impulsos foram dados a essa perspectiva na sala de aula, principalmente através dos PCN, que têm tomado de empréstimo várias propostas teóricas com o fim de levar ao professor e ao alunado discussões e práticas atualizadas de ensino, especificamente tendo como suporte o texto de natureza argumentativa.

5.4. Dissertação e Argumentação em manuais de ensino de Língua

A língua, em muitas situações, nos livros didáticos, tem sempre um tratamento dicotômico e casos de um formalismo marcado; isso se reflete nas práticas dos docentes e em muitas situações cotidianas da sala de aula, já que conforme Chiappini (2004), os professores têm dificuldade de trabalhar a linguagem de forma dinâmica e dialógica.

Quanto ao tratamento da dissertação e argumentação nesses mesmos manuais, verifica-se que muito avanço ocorreu em muitos deles, pois já existe a preocupação em estabelecer com a Lingüística um diálogo mais amplo. Isso não quer dizer que se trata de unanimidade, haja vista que muitos manuais ainda insistem em manter propostas de trabalho com pouco fundamento lingüístico, voltado à imanência da língua.

Nesta discussão, apresentaremos algumas propostas de trabalhos de alguns manuais de língua e discutiremos de forma preliminar a sua importância à aplicabilidade em sala de aula. Para nós, tal discussão é importante porque verificaremos que propostas se aproximam mais das nossas perspectivas nessa investigação e como fazermos para garantir um material mais ou menos eficiente de trabalho com a língua para a sala de aula.

Campedelli & Souza com o seu manual *Português: Literatura, Produção de texto e gramática* (2002:376-377), apresentam tratamento semelhante entre dissertação e argumentação. A dissertação define:

Dissertar é expor uma idéia, argumentando, comparando, defendendo um ponto de vista. E aponta algumas características do texto argumentativo:

- 1. É um texto temático;*
- 2. É um texto que analisa e que interpreta;*
- 3. É um texto que aponta para relações lógicas de idéias-faz comparações, mostra correspondências, analisa conseqüências.*
- 4. É um texto que usa verbos preferencialmente no presente*

TEXTO DISSERTATIVO <i>Expõe um tema, explica, avalia, classifica, analisa</i> <i>É um tipo de texto argumentativo.</i>
--

À argumentação, apresenta os seguintes comentários, tomando de empréstimo de Citelli: (2003) “Argumento é a defesa de uma idéia”. Convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo-argumentativo. E reforça as afirmações dizendo que os argumentos devem estar sempre ancorados por uma relação de causa e conseqüência: trata-se de tentar persuadir, trabalhando com a relação entre as idéias.

Verificamos que os autores não têm a preocupação de separar a dissertação da argumentação. Em suas proposições, ambos os conceitos se encontram. Isso é importante porque aponta para um processo de maturidade lingüística nesses manuais.

Em seu trabalho, *Português de olho no mundo do trabalho*, Terra e Nicola (2004: 93), discutem as noções de persuasão e argumentação:

“Persuadir é buscar a adesão do interlocutor para um determinado ponto de vista, é tentar convencê-lo de alguma coisa (...) nos dias de hoje, somos bombardeados pelo discurso persuasivo na política, na propaganda, nos meios econômicos, nas telenovelas, nos filmes, etc.”

Em relação à questão argumentativa, esses autores definem:

O ato de argumentar, ou seja, a maneira como o falante organiza seu discurso para chegar a determinadas conclusões, está intimamente ligado à persuasão. A argumentação é a base da persuasão, é sua sustentação. Podemos ver a argumentação como uma estrutura criada de forma deliberada e que pressupõe o uso de estratégias lingüísticas e racionais. Entretanto para que a argumentação seja válida, além de ser resultado de um raciocínio lógico que comprove e justifique um ponto de vista, deve estar adequada ao interesse ou à expectativa do interlocutor.

Para eles, a noção de persuasão está intrinsecamente ligada à de argumentação e vice-versa. Isto comprova, mais uma vez, que já existe uma prática permanente nos manuais de se trabalhar o texto a partir de uma ótica mais global de abordagem e que os estudos lingüísticos têm contribuído decisivamente para isso.

No manual *Português:Linguagens*, de Cereja & Magalhães (2003), enumeram algumas características do texto argumentativo, que podem estar presente em artigo, monografia, dissertação, tese, etc.

6. *Defende-se um ponto de vista sobre um assunto;*
7. *O ponto de vista é fundamentado com argumentos;*
8. *Estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão);*
9. *Linguagem de acordo com a variedade padrão;*
10. *O autor pode colocar-se de modo pessoal ou impessoal*
11. *Presença de palavras e expressões que introduzem opiniões pessoais.*

Verifica-se que os pontos levantados pelos autores não discutem, com precisão, a questão posta. É importante compreender que, nos pontos discutidos anteriormente, há a preocupação em precisar, com profundidade, o valor da argumentação, sem se preocupar com o seu o valor normativo. Deduzimos que os manuais não tratam com a mesma ênfase os casos, as questões relativas à dissertação, argumentação e persuasão.

5.5. A Dissertação e Argumentação como fatores sociais

A discussão fundamental nesse ponto é que a argumentação ganha conotações bem mais amplas do que as que são discutidas apenas no ambiente escolar. Não que estas não sejam fundamentais, mas ainda se apresentam reducionistas.

O fato é que nos últimos anos, os pesquisadores têm se dedicado ao estudo do modo de pensar usado pelos indivíduos no cotidiano, no dia a dia. É sabido que o ato de convencer não é uma tarefa que vem de hoje, mas que está presente nas práticas humanas desde o começo das civilizações.

Os povos mais antigos sempre usavam a linguagem para persuadir.

Atualmente, com os vários estudos a respeito da argumentação como parte substancial do pensar cotidiano, que teve da ênfase lógica a uma visão pragmática, trouxe à discussão meios mais eficazes para a construção do conhecimento. Essa visão levou os estudiosos à observação de como os indivíduos constroem raciocínio.

Nesse ponto acreditamos ser de fundamental importância o surgimento dos PCN e, com ele, um pouco dessas discussões como produto para sala de aula. A ênfase recai sobre o fato de que na sala de aula é possível dar um alargamento à noção de argumentação para além da lógica, envolvendo aspectos amplos de discussão, como também fenômenos corriqueiros que se traduzem em aspectos argumentativos.

Com isso, fica estabelecido que argumentos fazem parte da nossa vida como um todo desde a pequena intervenção oral cotidiana aos grandes tratados ou grandes audiências em tribunais. A argumentação é basilar em nossa vida.

É nessa perspectiva que iremos discutir o nosso corpus e consubstanciá-lo com a noção de referenciação anafórica.

CAPÍTULO 6

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A nossa pesquisa de campo foi realizada em três unidades de ensino situadas todas na capital pernambucana. Duas dessas unidades fazem parte da Rede Pública Estadual de Ensino: São as Escolas Prof^o Mardônio de Andrade Lima Coelho, localizada em Água Fria, zona norte da cidade, e Sylvio Rabello, localizada no Bairro de Santo Amaro, Centro. Ambas as escolas de ensino médio, cada uma com um corpo docente de mais de 40 professores, e um corpo discente formado por mais de dois mil alunos. Constatou também das nossas investigações uma unidade escolar da Rede Privada de ensino, a escola Maria Auxiliadora, localizada no Bairro do Derby.

A nossa intenção ao escolher duas escolas públicas, uma de periferia e outra de centro, foi, ao mesmo tempo, tentar investigar as possíveis discrepâncias metodológicas e os níveis de informação e formação dos educandos e, para isso, utilizamos questionários sócio-político-cultural que foram aplicados às turmas alvo da pesquisa. A discussão sobre esses questionários será feita posteriormente, através de uma tabela- estatística.

A unidade de ensino privada servirá como um contra-ponto das propostas metodológicas das unidades públicas de ensino, bem como na aplicação de questionário.

Nessas unidades de ensino, optamos por trabalhar com turmas do 3º ano do ensino médio, não porque já estavam na última fase de ensino regular nem porque almejavam o vestibular, mas acima de tudo porque, em estando no estágio final dos estudos, deveriam acumular conhecimentos suficientes para desenvolver um texto dissertativo a contento, bem como a trajetória percorrida impunha tal condição, acreditávamos.

Em princípio, desejávamos trabalhar com alunos das três séries do ensino médio, já que, com isso, acompanhariamos o processo de desenvolvimento de produção textual de forma mais detalhada e teríamos um perfil global ao final. Só que verificamos que o tempo era escasso para tal empreitada e a idéia poderia fazer parte de investigações futuras. Com isso, *delimitamos* nosso trabalho da maneira acima descrita, por acreditarmos ser suficiente para responder aos nossos propósitos investigativos.

6.1. A Coleta de Material e os Sujeitos da Pesquisa

A nossa coleta de material, em princípio, estava restrita a uma conversa com os professores. Diante disso, seria solicitado deles o material que serviria como corpus da nossa pesquisa. Isso ocorreria nas três unidades de ensino por nós mencionadas anteriormente.

No entanto, a coleta de material ocorreu de forma completamente diferente da que planejamos, pois, em conversa com professores, começamos a verificar alguns problemas de ordem teórica e metodológica no trabalho com produção textual. Na verdade, não foram poucos os momentos que tivemos de contato e trocas de experiências e informações até que surgiu a proposta de se realizarem oficinas com os alunos. Elegemos uma turma de 3º ano médio e realizamos as atividades em três momentos.

No primeiro, tivemos uma conversa a respeito das informações que eles teriam sobre como produzir um texto dissertativo-argumentativo, e em seguida, tentariam produzir. Esse material seria recolhido.

No segundo momento, confeccionamos uma apostila, utilizamos retro-projetor e explicamos alguns detalhes formais do texto argumentativo, com o uso dos operadores argumentativos, além de outras informações.

No terceiro momento, já de posse dessas informações, apresentamos alguns temas e cada aluno deveria dissertar sobre o tema que lhe conviesse. Tais produções seriam recolhidas. Verificamos que, diante das nossas explicações, o nível das dissertações em relação às primeiras, melhorou bastante. Os alunos passaram a ter noção de como situar cada informação em parágrafos diferentes, começando a compreender o conceito de coerência textual e conseqüentemente de coesão.

O uso dos operadores argumentativos foi algo muito novo para eles, pois tentamos mostrar que cada um desses elementos de construção argumentativa tinha um propósito no texto. Não era por acaso que deveriam ser usados, mas tratava-se de uma intenção de quem escrevia.

Na verdade, diferentemente de muitas operações de coleta que são feitas, a nossa teve esse diferencial. Talvez não fosse necessário descrever todo esse processo, mas a nossa intenção aqui é mostrar que, uma experiência *in loco*, como foi a nossa, mesmo fugindo às

nossas preocupações primeiras, é de suma importância para o pesquisador, visto que se constrói um processo interativo fundamental entre professor, pesquisador e aluno.

Quanto aos sujeitos, a pesquisa foi realizada com alunos da 3ª série do ensino médio, nas três escolas mencionadas. Embora as turmas tenham sido compostas de aproximadamente de 30 a 40 alunos, as nossas investigações se restringiram à metade das turmas. A faixa etária desses alunos variava dos 17 a 21 anos, podendo atingir até os 25 anos, no caso das escolas públicas. Quanto à unidade de ensino privada, a faixa etária variava de 15 a 19 anos.

6.2. OS INSTRUMENTOS DE COLETA

6.2.1. O Questionário-Entrevista (PROFESSOR)

O nosso objetivo, ao solicitar dos professores sujeitos da pesquisa que respondessem a um questionário, foi por conta de que para nós seria fundamental, diante de tema tão complexo que é o trabalho com produção textual, conhecermos um pouco a prática dos professores, os recursos que utilizam, os livros didáticos com os quais trabalham e como entendem e trabalham os gêneros textuais na sala de aula. Na verdade, para nós, o resultado não causou tanta surpresa, mas apontou alguns avanços, pelo menos no que foi explicitado pelos professores, nas suas respostas que apontam para uma preocupação com o trabalho com a diversidade dos textos, bem como com a língua no uso sócio-interativo.

Em relação ao trabalho com produções de texto especificamente, que é o objeto das nossas investigações, verificamos que o professor (P1) tem inteira consciência da realidade vivida pela escola, quando afirma que:

Atualmente as produções de texto escolares são baseadas em situações isoladas, que não articulam os textos discentes ao contexto social, mas são exclusivas ao crivo do professor, que se torna seu único leitor.

Por outro lado, verificamos que há ainda por parte de alguns professores uma visão dicotômica da língua, ao discutir a questão da produção de texto na escola, conforme diz (P2):

“... um professor como eu, que tenho uma carga horária desumana, não consegue ensinar ao mesmo tempo gramática, literatura e redação.”

Verificamos, também, que há uma preocupação por parte dos docentes com a aplicação dos recursos na escola e que a má gestão de tais recursos interfere no processo ensino-aprendizagem. De acordo com (P1), alguns problemas interferem na boa prática da produção textual na escola:

“Recursos escassos para investir em produções que extrapolem o âmbito da sala de aula, como a produção de jornais, revistas, homepages. Falta de articulação pedagógica. Moldes arcaicos de ensino.”

Em relação ao trabalho com livros didáticos, verificamos posturas bem divergentes entre os professores. O professor (1) apresenta uma visão mais crítica dos manuais quando discute que:

“Os livros didáticos têm mostrado, em geral, uma dicotomia. Há os que trazem textos com o intuito exclusivamente de abordar o contexto gramatical. Há os que abominam tal conteúdo e abordam os gêneros textuais apenas. Sabemos que é fundamental o conhecimento sobre pontuação, sintaxe etc.”

Mesmo assim não consegue, o professor em questão, se desapegar de alguns conceitos da gramática normativa, acreditando que o estudo dos gêneros textuais não é

suficiente para o ensino apenas. Na verdade, a visão dicotômica a qual o professor comenta anteriormente, deve fazer parte das suas práticas, mesmo sem que perceba.

Os livros didáticos mais são usados pelos professores, como os de Magda Soares, Mauro Ferreira, William Cereja parecem ser insuficientes para uma prática satisfatória com gêneros diversificados. Há muitos outros manuais que contemplam o trabalho com a diversidade textual de forma rica e dinâmica. Nesse caso, parece ser limitado o conhecimento dos professores em relação a essa diversidade textual.

No que concerne aos tipos de textos e gêneros que se costuma trabalhar mais em sala de aula, observamos uma grande contradição entre os docentes, pois o professor (1), que se mostrou bem mais envolvido com uma prática de sala de aula que trabalha com a língua a partir dos usos e da diversidade dos gêneros, afirma: *“Gosto bastante de textos literários, mas quando sinto que os alunos são imaturos para esse tipo de texto, começo com os textos jornalísticos e ou virtuais...”* Na verdade, o fundamental era que o contrário fosse levado em consideração já que é notório que é bem mais fácil o trabalho com textos jornalísticos do que com os literários. Claro que os literários são importantes, mas deve ser apenas mais um e não apenas um. Já o professor (2) aponta os gêneros carta, notícia, instrucional e dissertativo como os mais importantes no trabalho em sala de aula. Sabemos que se trata de uma visão muito limitada, mas se constitui uma visão avançada ao trabalho com gêneros.

O professor (3) relaciona o trabalho de produção textual como uma exigência do mundo moderno, a fim de tornar o aluno um produtor competente de textos, conforme comenta:

O trabalho com produção de texto na escola tornou-se uma exigência do mundo moderno, por isso um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa é a formação de um aluno produtor de textos competente.

No entanto, é fundamental refletir sobre que tipo de formação queremos dar aos nossos alunos para que sejam bons produtores de textos e questionar o que é ser competente na produção de textos. Na verdade, há muitas lacunas teóricas com as quais podemos discutir a respeito dessa questão

Para o professor (3), os livros didáticos de Ernani Terra e José de Nicola são os ideais para o trabalho com produção textual. Verificamos que esses manuais apresentam uma proposta pedagógica mais voltada ao trabalho com gramática normativa, abordando o mínimo de produção textual. Outras opções seriam válidas a fim de dinamizar a prática pedagógica. Em relação ao trabalho com gêneros textuais, há o uso dos gêneros tradicionais, como o narrativo, descritivo, argumentativo. Na verdade trata-se aí de tipos. No entanto, a predominância do instrucional funciona como um avanço nas atividades na prática de sala de aula.

Quanto aos fatores subjacentes aos textos dos alunos, verificamos que os professores priorizam a coesão e a coerência. O professor (3) levanta uma questão importante, quando diz:

Considero relevante a informação quem o aluno traz sobre o tema proposto... na produção de textos dissertativos, procuro identificar os pontos de vista do aluno”.

No entanto, o professor (2) aborda uma questão das inferências, ponto também fundamental que deve ser analisado pelos professores, pois disso depende a visão de língua que devemos adotar em sala de aula. Não aquela centralizada no código, mas aquela voltada a aspectos cognitivos.

No aspecto relacionado ao incentivo para a produção textual, é consenso entre os professores a leitura de algum texto prévio. No entanto para o professor (1), outros recursos são também importantes para esse fim, tais como enumera:

“Quando há recursos como DVD, internet, TV, biblioteca, reto-projetor, faço uso deles”.

De maneira geral, os professores ainda sentem muita dificuldade em relação ao trabalho com produção textual envolvendo toda escola, apesar de considerar tal empreendimento muito importante. Para o professor (1), o trabalho com a interdisciplinaridade deve ser uma realidade:

“Quando a realidade escolar permite, procuro envolver o meu trabalho com o dos colegas...”

Acreditamos ser muito importante partir de uma visão coletiva de trabalho com produção textual como a que o professor impõe, pois só assim o trabalho com língua, na sua forma mais diversificada, poderá ajudar não só na compreensão das outras disciplinas, mas também no desenvolvimento escolar como um todo.

Quanto às dificuldades com as quais os professores se deparam para o trabalho com produção textual em sala de aula, o professor (1) enumera algumas:

- 1. Falta de recursos para a reprodução de textos;*
- 2. Dificuldades para trazer à sala de aula textos atuais;*
- 3. Ausência de paradidáticos e quando há, o número é insuficiente;*
- 4. Dificuldades para reproduzir textos, etc.*

Por outro lado, os professores (2) e (3) apontam o fator tempo como o que mais dificulta esse tipo de atividade em sala. Diante disso afirmam:

“Precisamos de tempo para planejar” (P3)

“A quantidade de hora-aula e falta de material de apoio.” (P2)

Quanto à importância da produção textual na escola, o professor (2) afirma:

“É muito importante pois os alunos têm grande deficiência em leitura e escrita e reescritura de textos.”

Observamos que, apesar das enormes dificuldades com as quais os professores têm que lidar, conforme descritas pelos mesmos na suas colocações, mesmo assim, nota-se um avanço, uma certa atualização em termos de práticas metodológicas. Na verdade, reescritura de textos tem sido algo de suma importância para os pesquisadores hoje. Por outro lado, o

professor (3) aborda questão da interdisciplinaridade como fator relevante à prática com textos:

“Complementa o trabalho com a interdisciplinaridade.”

Já o professor (1) comenta:

“Considero de suma importância. Fazer com que o aluno desenvolva e apure o seu senso crítico em relação ao processo de produção textual, de forma que ele saiba reformular os seus textos...”

Observamos, nas palavras desse professor, o fenômeno da retextualização, presente também nas palavras do professor (2). Isto demonstra uma certa maturidade e atualização dos professores nas propostas lingüísticas em sala de aula, hoje. A visão dos PCN, etc.

Por fim, os professores apontam algumas dificuldades com relação à proposta de se trabalhar com produção textual na escola bem como algumas soluções que eles acham mais prováveis para que se possa trabalhar conjuntamente essa questão. Para o professor (1), é indispensável o envolvimento de todos:

“...cabe apelar para os colegas, os alunos e o bom senso de todos na escola para vencer essas dificuldades.”

Para os professores P(2) e P(3), algumas medidas administrativas são essenciais para vencer as dificuldades em relação ao trabalho com produção textual em sala de aula, nesse sentido enumeram:

1. *Reuniões mensais por área;*
2. *Planejamento;*
3. *Condições para que se possa trabalhar (material pedagógico);*
4. *Redução de carga horária;*

5. *Dois professores por disciplina;*
6. *Um salário justo para o professor para estarem antenados com as novidades da área.*

O professor (3), aponta que:

“É preciso convencer os outros professores e criar projetos de leitura e incentivo à escrita...”

Inferimos, pelas observações feitas pelos professores, que há por parte de todos eles uma preocupação em desenvolver um trabalho melhor quanto ao trabalho com produção textual em sala de aula, assim como, a preocupação de que a escola, como um todo, se envolva para tal fim. Na realidade, entendemos que falta muito ainda para que tal proposta se torne realidade, mas que, pelas discussões apresentadas nesses questionários pelos docentes, é possível que já se veja uma luz no fim do túnel.

Diante de todas essas discussões feitas aqui, podemos esboçar alguns pontos avaliativos, como conclusão das respostas dos professores pesquisados:

1. Com relação à proposta de trabalho com língua materna, os professores têm avançado em suas propostas teórico-metodológicas;
2. O livro didático deixou de ser um manual que deve ser seguido à risca. A escolha dos mesmos por parte dos professores tem seguido vários outros critérios, como a diversidade textual, o trabalho com gramática não descolada do contexto.
3. Em relação ao trabalho com gêneros textuais, verificamos que os professores ainda não estão bem familiarizados com as terminologias e como trabalhar em sala de aula, no entanto esse processo de abordagem não se mostra estranho às suas práticas;
4. Os professores ainda se preocupam com paradidáticos para o trabalho com textos em sala de aula. Em algumas ocasiões, não abordam gêneros notícia, panfletos, editorial, bula de remédio, carta de leitor, ata, entre muitos outros.

7.2.2. O Questionário sócio-econômico-cultural (dos alunos)

O nosso interesse em aplicar um questionário que buscasse informações a respeito do nível sócio-econômico-cultural dos alunos, sujeitos da pesquisa, funcionou como suporte valioso. A nossa preocupação em trazer para nossa pesquisa informações de natureza sociais, econômicas e culturais dos alunos, é porque acreditamos que tais informações estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e particularmente ao ensino de língua.

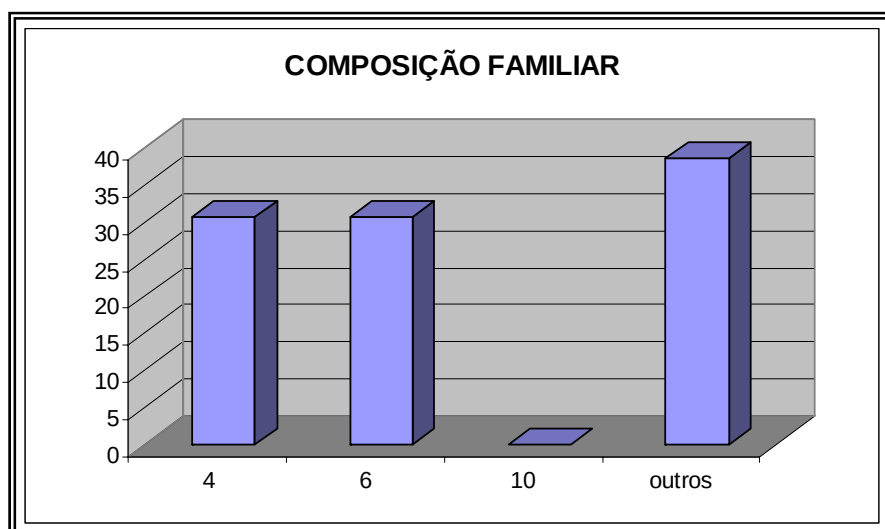
Com isso, é possível entendermos que o acesso do aluno a leituras variadas, a informações diversas com acesso à internet, o acesso a bens culturais de maneira geral, isso é possível graças a uma situação financeira privilegiada. Diante disso, acreditamos que esses valores estão diretamente ligados ao amadurecimento sócio-cognitivo do aluno, fundamental para a construção de textos tanto no aspecto do conhecimento léxico-gramatical quanto do conhecimento abstrato. Esses conhecimentos serão decisivos para uma produção textual eficiente, bem como o desenvolvimento do universo sócio-discursivo, que vai contribuir para a compreensão de aspectos sócio-históricos e de natureza referenciais. É fundamental levarmos isso em consideração porque a construção do mundo cognitivo tem na cultura, nas atitudes, nas ações das pessoas sua maior ligação.

Escola (E1) (Sylvio Rabelo)

Composição Familiar

Membros: 4 6 10 outros (por família)

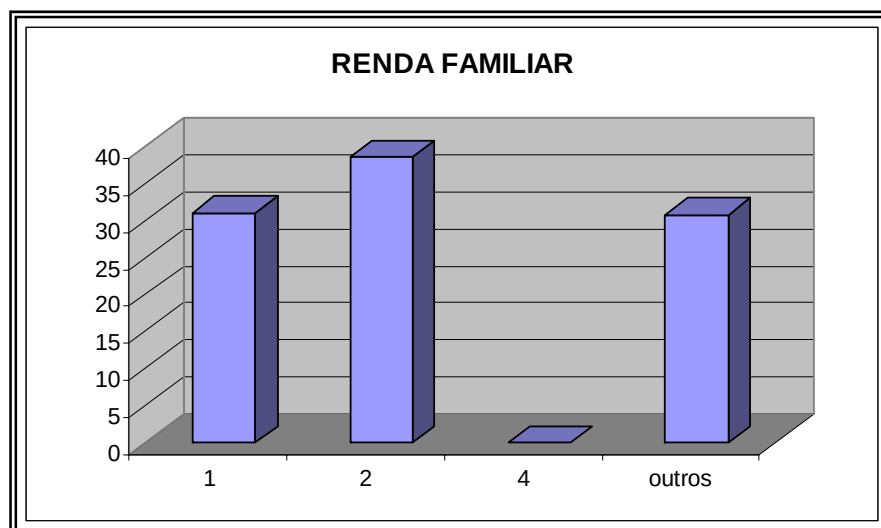
Percentuais: 30,7% 30,7 0% 38,6%



Salário (Rendimento)

Salário (s): 1 2 4 outros (por família)

Percentuais: 31% 38,5% 0% 30,8%



Possui computador em casa

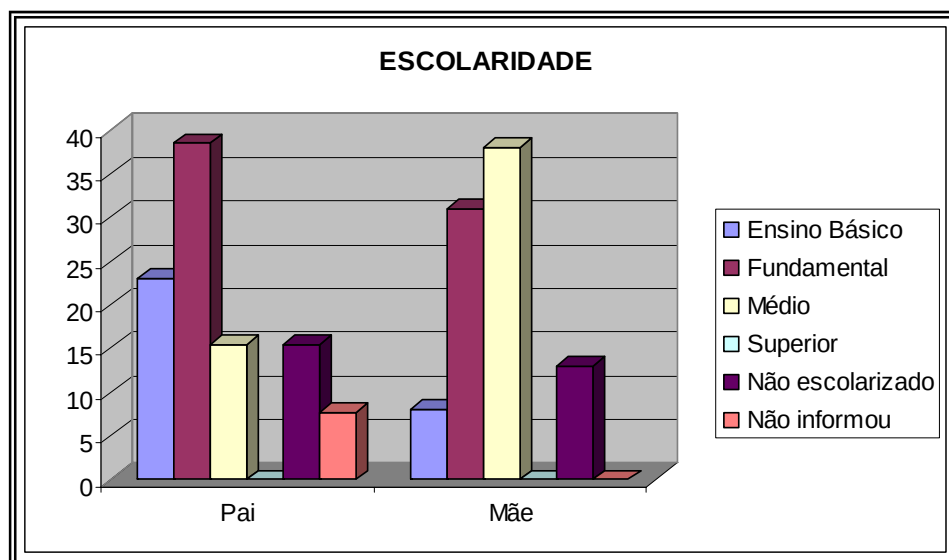
Não: 100%

Sim: 0%



Escolaridade dos pais

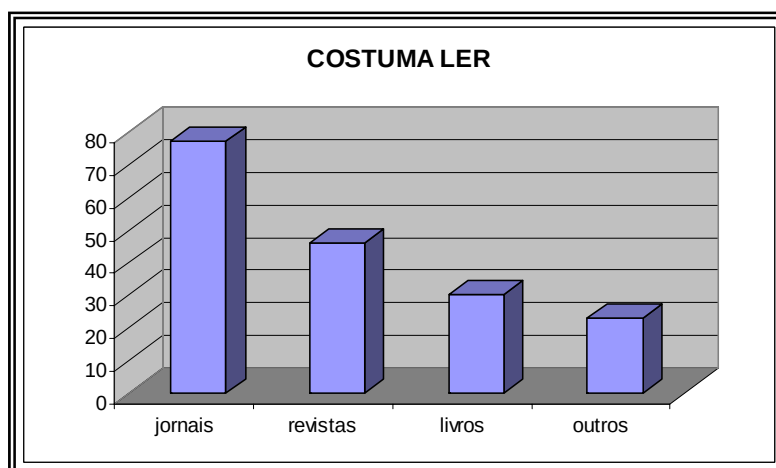
Pai: Ensino básico -	Fundamental -	Ensino Médio-	Superior -	Não-escolarizado - N/I
23%	38,5%	15,4%	0%	15,4% 7,7%
Mãe: Ensino Médio	Fundamental	Ensino Médio	Superior	Não-escolarizado
8%	31%	38%	0%	13%



Costuma Ler

Jornais - Revistas - Livros - Outros

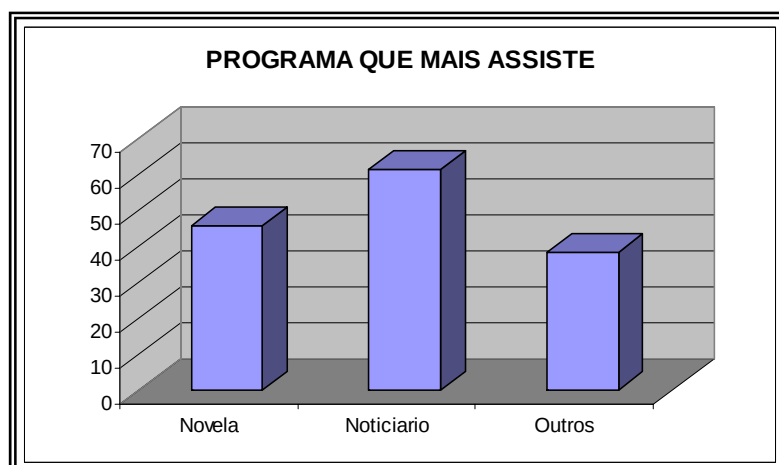
77% 46% 30% 23%



Programa de TV que mais assiste

Novela noticiário outros

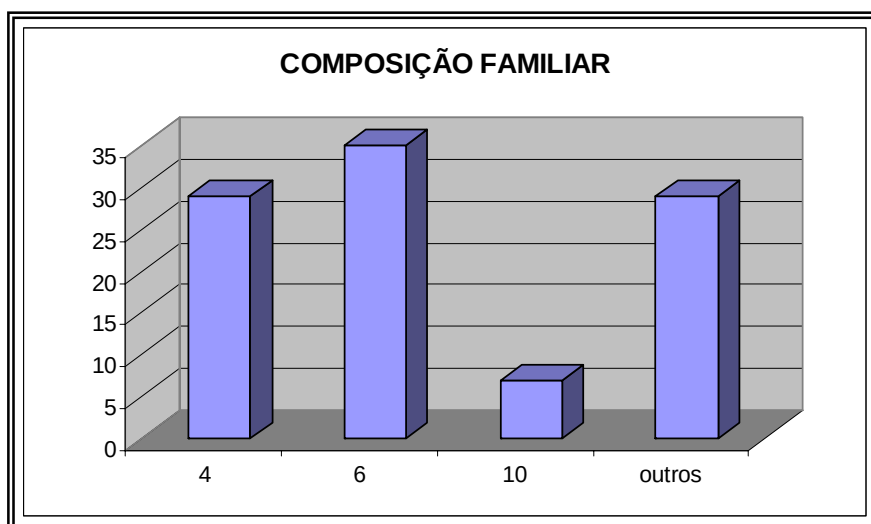
46% 61,5% 38,4%



Escola (E2) Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

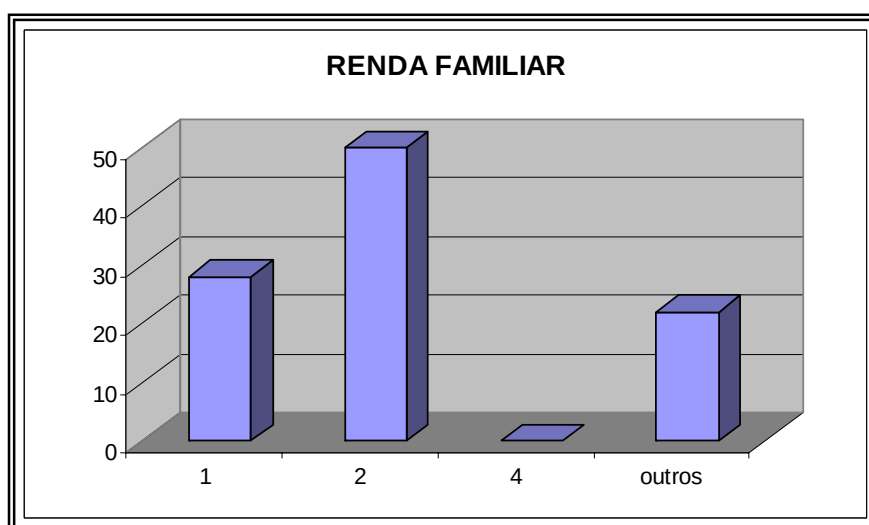
Composição Familiar

Membros	4	6	10	outros (Por Família)
Percentual	29%	35%	7%	29%



Rendimento Familiar (Salário/Família)

1	2	4	Outros
28%	50%	0%	22%



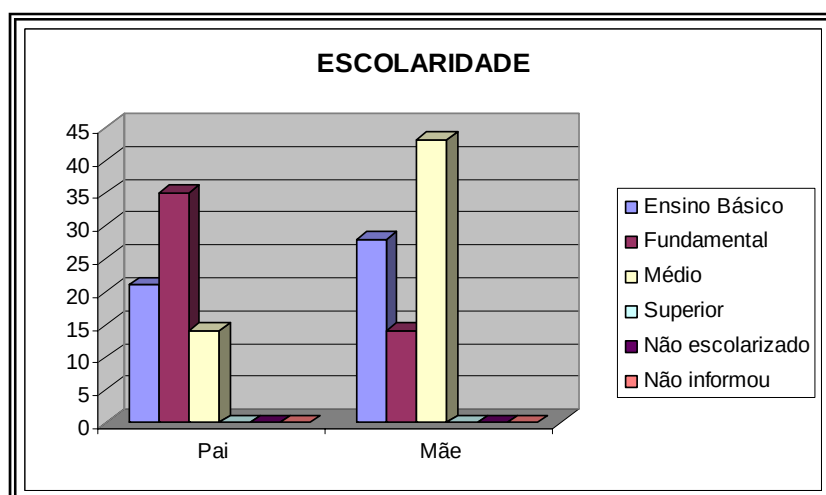
Computador em casa

Não: 100%

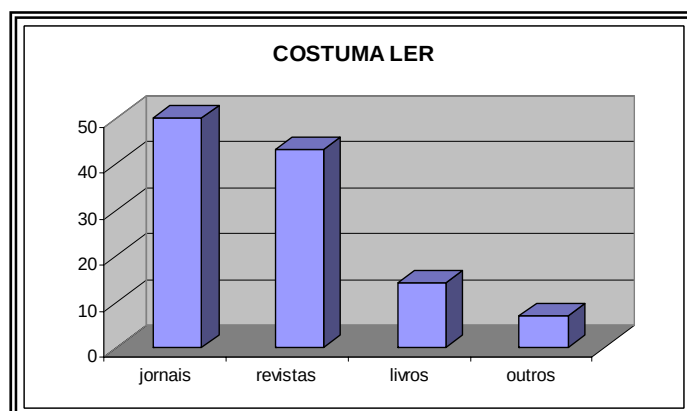
Sim: 0%

Escolaridade dos pais

	Ensino básico	Fundamental	Médio	Superior	Não-escolarizado
Pai	21%	35%	14%	0%	0%
Mãe	28%	14%	43%	0%	0%

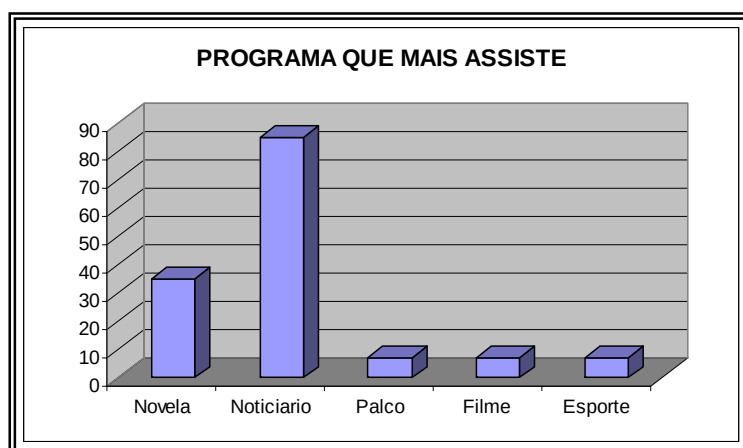
Costuma Ler

Jornal	Revista	Livros	Outros
50%	43%	14%	7%



Programa de TV que mais assiste

Novela	Noticiário/ Telejornal	Programas de Palco	Filme	Prog. Esport.
35%	85%	7%	7%	7%



O resultado apresentado pelas duas escolas acima quanto ao questionário sócio-econômico e cultural aplicado não nos traz muitas surpresas. No entanto, alguns pontos merecem ser comentados, já que uma delas, no caso a escola Sylvio Rabelo, é uma escola de centro e tradicional.

Por outro lado, a escola Mardônio Coelho, por estar localizada na periferia e ser constituída por alunos oriundos de famílias desfavorecidas, poderia apresentar índices de composição familiar, rendimento financeiro ou mesmo a escolaridade dos pais, como sendo favoráveis ao desempenho escolar insatisfatório em sala de aula e, conseqüentemente, à elaboração dos textos na escola. Na verdade, de acordo com a leitura que pudemos fazer das informações, verificamos que em parte as nossas hipóteses não foram confirmadas, já que ambas as escolas se encontram num mesmo patamar, praticamente.

Nesse sentido, de acordo com os dados, E(1) e E(2) apresentam uma composição familiar que varia de 4 a 6 membros por família, o que corresponde a 30% e 35% do total. Isso revela, de certa maneira, uma família numerosa, que pode ser um obstáculo para o bom desempenho dos jovens na escola, por conta da falta de estrutura dos pais. Por outro lado, o rendimento mensal das famílias, que podemos considerar como uma via de mão dupla com a composição familiar, é também um fator importante nessa conjuntura, pois de 38% a 50% dos alunos nas duas escolas, as suas famílias apresentam rendimentos de até 2 salários mínimos. Isto revela uma situação de exclusão social evidente. Na verdade, o que se

questiona é: como é possível oferecer educação de qualidade numa realidade como essa? Já que a base de toda família é, sem dúvida, antes, um bom salário, para que todos possam viver bem. Como isso, torna-se inviável promover o bem-estar de jovens e inseri-los num universo de perspectivas e sonhos.

É perfeitamente compreensível o fato de 100% dos alunos das duas unidades de ensino informarem que não possuem computador em casa. Isso é mais uma baixa na tentativa de promoção desses jovens de acesso à cidadania plena.

Quanto à escolaridade dos pais, na escola E (1), 38% corresponde ao pai que terminou o fundamental, enquanto a mãe corresponde a 31%. Já com relação ao ensino médio, 13% dos pais concluíram e 38% das mães, o que mostra uma escolaridade ainda defasada por parte daqueles que têm a responsabilidade de educar. Quanto à unidade de ensino E (2), temos os percentuais de 35% e 14% para o pai e a mãe que têm o ensino fundamental, respectivamente. Já no ensino médio, os pais somam 14% enquanto que as mães, 43%.

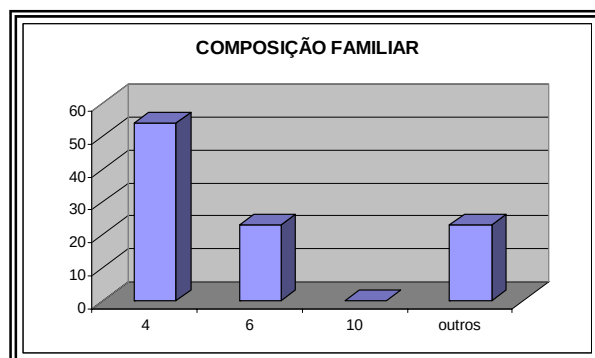
Quanto às opções de leitura, verificamos uma certa contradição entre o que foi explicitado nos questionários e o que pudemos analisar de concreto nos textos. 77% dos alunos da escola E (1) afirmaram ler jornais, 46% revistas 30% livros e 23%, outros. Se fôssemos levar em consideração esses índices, consideraríamos um aluno muito bem informado. Quanto a programas de TV, 46% assistem novelas, 61,5% noticiário e 38,4%, outros. Quanto à escola E (2) 50% costuma ler jornais, revista 43%, livros 14% e outros 7%.

No item programa de TV, 35% disseram que assistem a novelas, 85% telejornal, 7% programas de palco, 7% filmes, 7% programas esportivos.

Escola (E₃) Maria Auxiliadora

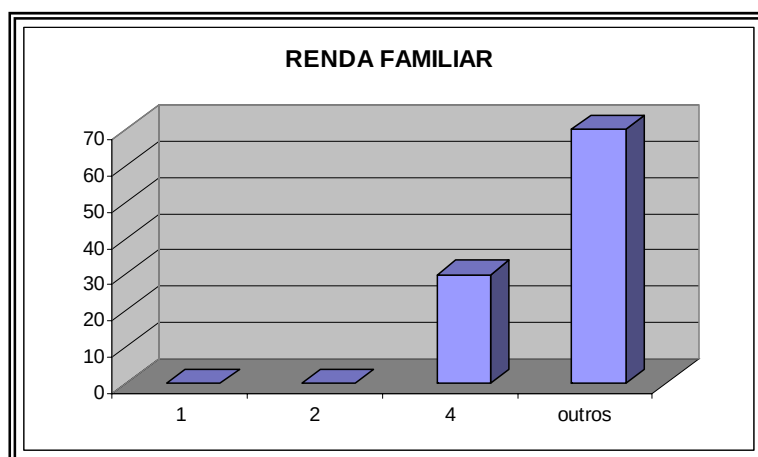
Composição Familiar:

Membros	4	6	10	outros	(por família)
Percentuais	54%	23%	0%	23%	



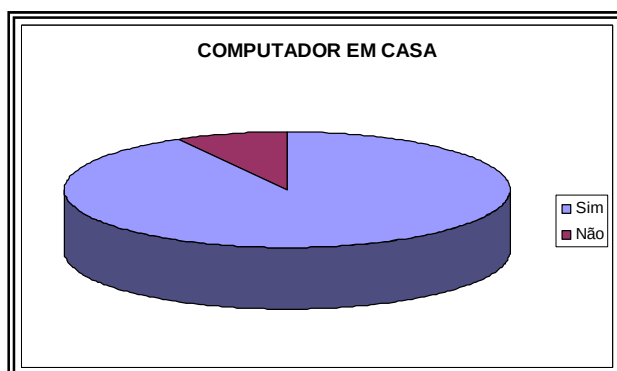
Salário(Rendimento)

Salário(s)	1	2	4	outros
Percentuais	0%	0%	30%	70%



Possui computador em casa

Sim (92%) Não (8%)



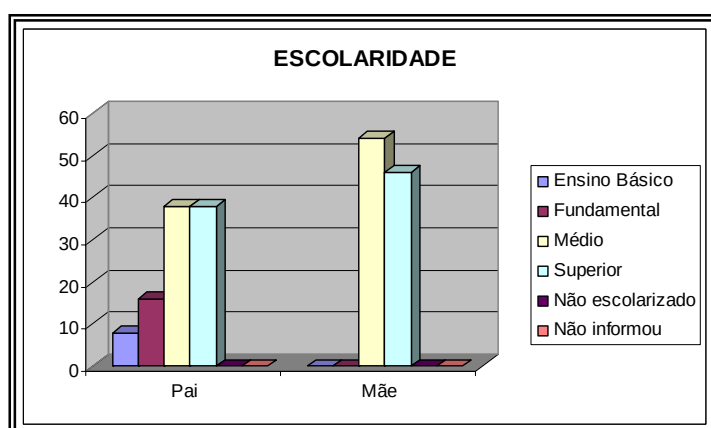
Escolaridade dos pais

Pai : Ensino básico Fundamental - Ensino médio- Superior- Não escolarizado

8% 16% 38% 38% 0%

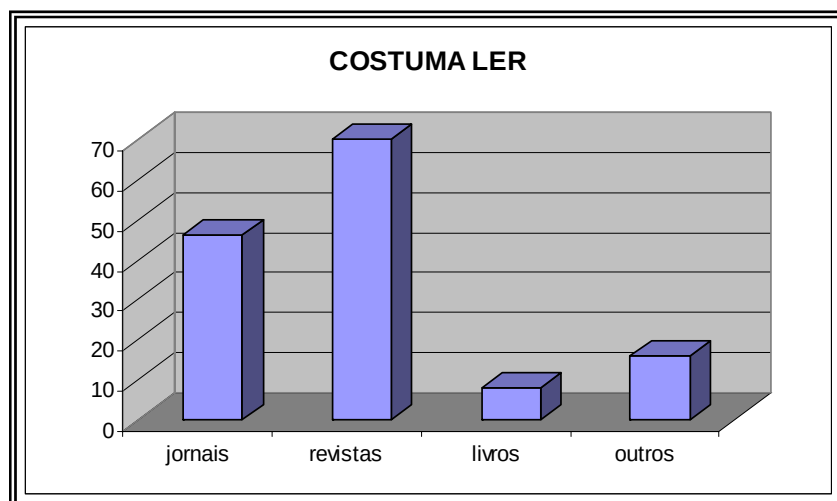
Mãe: Ensino básico Fundamental –Ensino médio-Superior-Não escolarizado

0% 0% 54% 46% 0%



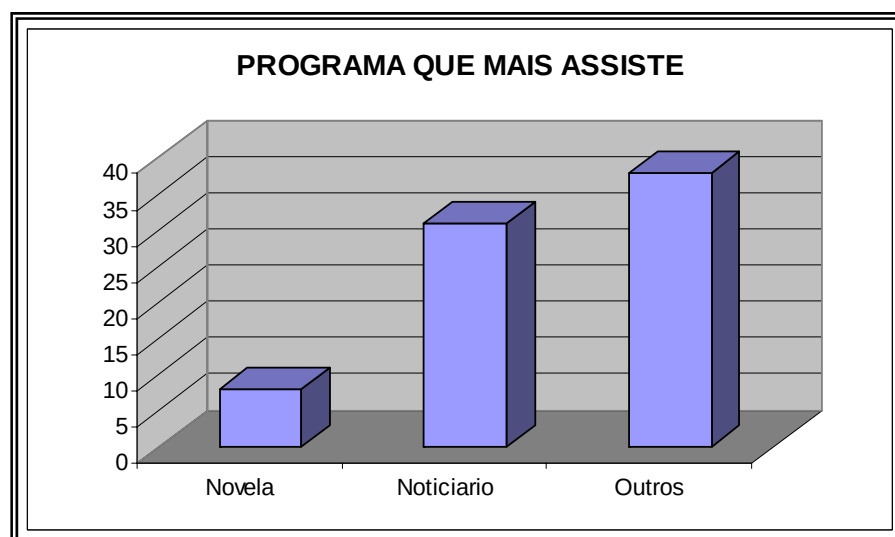
Costuma ler

Jornais	Revistas	Livros	outros
46%	70%	8%	16%



Programa de TV que mais assiste

telejornais-novela-filme-mtv-desenhos animados...



Verificamos que em relação às duas unidades de ensino públicas anteriormente discutidas, a escola da rede privada Maria Auxiliadora apresenta dados diferenciados que nos

chama atenção, como por exemplo em relação à renda familiar. 30% dos alunos possuem renda de 4 salários mínimos, 70% têm renda de mais de 4 salários. Isto prova a disparidade de uma escola para outra em termos de poder econômico. 92% dos alunos têm computador em casa, enquanto que na escola pública 100% não têm. O nível de escolaridade dos pais também varia bastante. Na escola particular, 38% e 54% entre pai e mãe respectivamente concluíram o ensino médio, já 38% e 46% têm ensino superior. 46% dos alunos lêem jornais, 70% lêem revistas, 8% livros e 16% outros.

Contudo, fica evidente o poder econômico dos alunos da escola privada em relação aos da escola pública. Isto se reflete não só na aquisição de bens materiais, no acesso a valores culturais e conseqüentemente ao bem-estar social dos alunos, o que contribui de maneira decisiva e positiva para o processo ensino-aprendizagem. Um aluno que tem acesso às novas tecnologias, a bons livros, revistas e programas educativos diversos, TV por assinatura e que tem condições de viajar e conhecer outras culturas, certamente seu nível de informação será amplo e isso terá um efeito positivo no seu desempenho escolar. Com isso, pudemos concluir que todas essas informações, resultado dos questionários, contribuíram para que pudéssemos constatar que, em parte:

- a)** Os alunos oriundos da escola privada, pelo fato de os pais terem um poder aquisitivo melhor, têm acesso a boas leituras, informações e outros bens, sendo com isso fundamentais ao desenvolvimento intelectual em sala de aula e conseqüentemente ao domínio de recursos léxico-gramaticais, fundamentais à boa construção dos seus textos, especificamente textos dissertativos, freqüentemente trabalhados nas escolas;
- b)** Os pais desses alunos, por terem concluído o ensino superior, contribuem para que o diálogo em família seja freqüente e a relação familiar produtiva, interferindo de forma positiva no desempenho dos educandos e em suas produções educacionais;
- c)** O computador é um grande facilitador para o acesso à informação rápida e eficiente (internet), ampliando o acesso ao conhecimento e à capacidade sócio-discursiva do educando, desenvolvendo sua visão de mundo e contribuindo para que seus argumentos tanto no cotidiano, quanto na sala de aula, sejam pertinentes;

d) Esses argumentos, fruto dessa visão de mundo ampliada e motivada pela boa leitura e pelo acesso a informações diversas, trazem, certamente, no seu bojo, um universo não pequeno de mundos discursivos, o que possibilita ao aluno construir seus textos numa diversificada rede de referências e conseqüentemente de objetos de discurso cada vez mais significativos na dinâmica textual.

Esses pontos confirmam a nossa preocupação em situar a questão da tipologia textual, do gênero e da referenciação anafórica como conseqüência (in)direta desse universo sócio-econômico-cultural, visto que acreditamos, que o domínio, pelo aluno, de aspectos formais do texto, incluindo fatores de natureza léxico-gramaticais, passa, necessariamente pelo domínio da leitura em suas mais diversificadas situações. Além disso, o universo sócio-discursivo e sócio-cognitivo amplia-se de forma substancial, favorecendo a análise do texto do aluno enquanto gênero de texto, construído sócio-historicamente, bem como enquanto objetos de discurso, construído sócio-cognitivamente, o que nos possibilita discutir e analisar alguns aspectos da referenciação.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DOS DADOS

Para nossa análise dos dados, vamos relacionar as dissertações¹, cada uma de acordo com sua temática. Destacaremos cada escritor por A, A (1), A (2), A (3)... A (n), sendo assim, passaremos à análise dos fenômenos por nós especificados. Inicialmente, vamos realizar uma análise destacando aspectos léxico-gramaticais, de natureza da tipologia textual, assim como aspectos sócio-históricos, com ênfase nos gêneros textuais, baseado em várias propostas teóricas discutidas nessa investigação.

Fundamental também é a análise que faremos da referencialização. Os recursos referenciais têm, na anáfora, a sua âncora mais produtiva. Acreditamos que, como recurso fundamental à progressão textual, a anáfora comanda um conjunto tão amplo de situações, no que diz respeito à textualidade, que amplia a noção de coesão e de coerência. O alargamento da idéia de anáfora em relação à coesão imprime no texto uma visualização bem mais ampla, que extrapola a sua imanência nos elementos meramente lingüísticos e que se constrói a partir do universo sócio-cognitivo. Com isso, passemos a analisar as redações.

Tema: Mães adolescentes: Calamidade mundial

Aluno : A (1)

Turma: 3º ano, ensino médio

Hoje, milhares de jovens no mundo inteiro deixam de estudar para assumir uma nova responsabilidade-ser mãe. O número de adolescentes entre 13 e 19 anos que já têm filhos, ou que estão grávidas vem crescendo significativamente nos últimos anos.

Apesar da influência da mídia, pelos meios de comunicação de massa para que os jovens usem camisinha (ou qualquer outro método anticoncepcional) parece que não tem dado resultado. A cada dia, mais e mais meninas querem ser adultas antes da hora.

O pior, é que a responsabilidade de criar o filho acaba ficando para os avós, visto que os pais, na maioria dos casos, ainda não têm emprego. Geralmente as futuras mães deixam seus sonhos de lado para se dedicarem a uma realidade que elas jamais sonharam. Os pais apenas dão uma ajuda financeira, mas todo o resto depende exclusivamente delas.

¹ Os originais encontram-se relacionados nos anexos

Vale salientar que ao menos no Brasil, o número de abortos tem diminuído, mas ainda é consideravelmente grande, colocando em risco a vida das jovens que geralmente fazem isso em clínicas clandestinas.

Portanto, há de ocorrer a intervenção de algum sistema social ou político para que esse número caia nos próximos anos e que os adolescentes possam frequentar as escolas sem nenhuma obrigação paralela. Mas para isso depende igualmente da colaboração de toda população.

Na composição dessa dissertação, o aluno (A1) preocupou-se em estabelecer uma organização composicional formal do texto, situando as informações em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Isto é fundamental porque aponta para uma preocupação, do aluno, de construir seu texto num bom nível de textualidade e distribuição das informações. No entanto, isto não o isenta da influência da escola nesse processo de construção formal desse tipo de texto. Importante destacar o uso de operadores:

Mas, portanto, visto que, apesar de...

Isto demonstra o conhecimento do aluno a respeito do uso desses operadores, fundamentais à textualidade. Quanto aos aspectos lexicais, importantes à caracterização da tipologia, verificamos os termos: *filhos, mãe, camisinha, anticoncepcional, aborto, jovens*, fundamentais à coesão lexical, estabelecendo elos semânticos ao longo do texto, bem como o uso freqüente de advérbios: *significativamente, geralmente, exclusivamente, consideravelmente, igualmente*, contribui para a construção sintática do texto. O uso do indicador de relação lógica *para que* e o modalizador epistêmico *vale salientar*, contribuem para a dinâmica textual.

Este texto faz parte do mundo discursivo da ordem do EXPOR (Bronckart 2003), além disso, nesta redação, verificamos, pela exposição das informações, que o aluno (A1) aborda o assunto de forma ampla e demonstra está conectado às informações tratadas pela mídia, bem como aos problemas da idade. Algumas dessas informações estatísticas foram motivadas por um texto-suporte trabalhado em sala de aula, o que reforça a idéia da influência do professor no texto do aluno:

“O número de adolescentes entre 13 e 19 anos que já tem filhos ou que estão grávidas vem crescendo significativamente nos últimos anos”

“Fazem isso em clínicas clandestinas...” [aborto]

O interessante é que a questão do aborto deixou de ser um assunto restrito e que o contexto de produção, no caso a sala de aula, tenha sido fundamental à produção desse texto.

Nota-se, por outro lado, a preocupação em despertar nos jovens a prevenção quanto às doenças sexualmente transmissíveis, enfatizada em campanhas publicitárias. Isso revela um jovem mais envolvido com a informação:

“Apesar da influência da mídia para que os jovens usem algum tipo de anticoncepcional...”

Além disso, se aproxima da afirmação de Bakhtin (2000:282): “A vida penetra na língua através de enunciados concretos...”

Podemos, também, dessa forma, assegurar que o texto em questão apresenta os pressupostos comentados por Bronckart (2003:69) de que: “os textos são produtos de atividades de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”. Depreendemos que a circulação da informação, as relações sociais, o aspecto cultural denunciam que a linguagem não está fora do sujeito nem o sujeito está fora da linguagem, mas que se imbricam pela realidade.

Quanto ao uso dos fatores de referência anafórica, podemos destacar:

- a) *“Apesar da influência da mídia, pelos meios de comunicação”*
- b) *“A cada dia, mais e mais meninas querem ser adultas antes da hora”.*
- c) *Hoje, milhares de jovens no mundo inteiro deixam de estudar para assumir uma nova responsabilidade-ser mãe.”*

d) “...portanto, há de ocorrer a intervenção de algum sistema social ou político para que esse número caia nos próximos anos e que os adolescentes freqüentem a escola sem nenhuma obrigação paralela.”

Estas passagens do aluno A (1) são casos típicos de recategorização anafórica. Verificamos que nos quatro fragmentos há a preocupação do aluno-escritor em retomar a informação trazendo à tona um referente novo. À informação dada, que se traduz na idéia de ser mãe, afirma: “*ser adulta antes da hora, uma nova responsabilidade, obrigação paralela*”. Este aspecto é discutido em Koch (2002), ao afirmar que o uso da recategorização é fundamental para o estabelecimento da coerência. Para esta autora, a discursivização é, também, profundamente enriquecida nesses aspectos, o que representa uma sintonia com os aspectos sócio-discursivos do texto, caracterizadores do gênero. Schwarz (citado por Koch 2000) também afirma que a recategorização ou refocalização tem função predicativa, chamada de tematização remática. Não deixa de ser, pois, uma atividade de representação argumentativa muito importante utilizada pelos alunos e que deve ser investigada.

Tema: A violência contra A mulher

A (2)

Turma: 3º ano, ensino médio

A violência dentro de casa está aumentando cada dia pois esta situação que é grave está deixando que elas fiquem assustadas e sem saber o que fazer.

Essa violência é tão complexa e difícil de entender em “algumas ocasiões especiais”, por ela gostar do seu marido e ficar com medo de denunciá-lo por ele poder ser preso. E ficam em sigilo, esconde que apanha, por isso fica difícil resolver seu problema. Porém chega o momento que ela não consegue mais conviver com essa situação e fala o fato ocorrido. Muitas delas não sabem os seus direitos e deveres fundamentais como cidadãs, então elas têm de estar por dentro do seu direito e colocá-los em prática.

Elas precisam ter mais confiança em si própria e não temer sempre que sentir ameaçadas. Procurar uma autoridade competente, pois a mulher é igual ao homem perante a lei e garantido a todos, sem restrição e independente de cor, raça, religião e sexo. Elas têm que ser tratadas com amor, carinho e atenção e não com violência.

Verificamos que este aluno (A) 2 acompanha no seu texto o modelo de composição tradicional de dissertação. Quanto aos termos que denunciam a coesão lexical: *violência, marido, mulher, homem, medo, etc*, são fundamentais à progressão textual. Os articuladores discursivo-argumentativos: *mas, por isso, com isso*, favorecem a progressão textual, bem como na expressão de caráter deôntico²: *“Elas precisam ter mais confiança”*; *“muitas delas não sabem seus direitos”*; *“elas têm que ser tratadas com amor”*.

Ao retratar a violência contra a mulher, este aluno aborda um tema bastante atual. Talvez motivado pelas reais situações de violência sofrida pelas mulheres em nosso Estado noticiadas pela imprensa, em que muitas mulheres num determinado período foram assassinadas, ou por seus companheiros ou por terceiros. Isto nos faz reportar à proposta de Bronckart (2003): *“Os textos são produtos permanente nas formações sociais ou sócio-históricamente construídos.”* Dessa maneira, entendemos que há uma permanente sintonia entre o produtor do texto e as condições que o cercam, as informações, o contexto sócio-cultural circundante.

O aluno A (2) ao revelar que:

“Essa violência é tão complexa e difícil de entender em algumas ocasiões especiais...”

é possível que ele nos esteja revelando a banalização da violência, além do fato de nos levar a compreender que se trata de uma violência: *“essa violência”*, especificamente contra a mulher, argumento fundamental. Uma questão interessante é que o texto apresenta leves marcas da oralidade de forma global; em sua essência, percebemos que o aluno quer trazer o interlocutor para junto de si, ao afirmar: *“muitas delas não sabem os seus direitos e deveres fundamentais...”* e *“elas precisam ter mais confiança em si própria e não temer sempre...”*

Verificamos, também, que o aluno demonstra amadurecimento quanto ao aspecto *legal* da situação das mulheres, apresentando pontos de vinculação com a lei maior do país:

“... sempre que sentir ameaçada, procurar uma autoridade competente...elas têm esse dever e esse direito igual homem perante a lei, independente de cor, raça, religião e sexo.”

² De acordo com Bronckart (2003:331): “As modalidades deônticas consistem em um avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e regras constitutivas do mundo social...”

Tais informações, ora motivadas por algum texto de apoio ou pelo nível de compreensão sócio-cultural do aluno, garantem um texto com riqueza de informações. Isto impõe à substância textual o valor para além dos elementos unicamente lingüísticos, conforme propõe Marcuschi (2000:5): “Quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Dessa maneira, acreditamos que é possível também confirmar a noção de gênero de texto a partir dos aspectos de natureza anafórica destacados abaixo, já que se revelam como elementos sócio-discursivos fundamentais:

- a) “...esta situação que é grave por estar deixando que elas fiquem assustadas.”
 b) “Elas precisam ter mais confiança em si”.

Nesses fragmentos, verificamos que **elas**, em (a), não está ancorada em nenhuma informação anterior, no entanto, identificamos que é no título que vamos encontrar a situação de ancoragem. Analisando o texto globalmente, percebemos que algumas informações não estão contempladas no cotexto, no entanto, a explicação se encontra na memória discursiva; a informação pode ser ativada por processos cognitivos e contextuais. É interessante como este aluno constrói a sua argumentação.

Na passagem seguinte:

“mas essa violência é tão complexa e difícil de entender em algumas ocasiões especiais...”

A expressão *algumas ocasiões especiais* remete-nos a uma situação que independe dos itens lexicais. constrói-se aí uma operação de caráter cognitivo. Essa operação envolve elementos do mundo contextual, o que fortalece a idéia de um universo sócio-historicamente construído.

Tema: A Influência das Drogas na Adolescência

A (3)

Turma: 3º ano, ensino médio

Hoje, as drogas estão muito presente no dia a dia dos jovens. Nos bares a maioria das pessoas que freqüentam são adolescentes.

Todo adolescente tem uma história para contar sobre as drogas, mesmo que não seja sobre ele, é com algum amigo, vizinho ou conhecido, nas ruas o que mais se vê é garotos de 12 ou 13 anos já com cigarro ou enchendo a cara.

Pois a venda está explícita em todos os lugares. Em todo lugar pode-se encontrar loló, maconha, crack, cola, etc e é cada vez mais fácil dos jovens conseguirem. Esses adolescentes ao entrarem nesse mundo acabam sofrendo e fazendo as pessoas que os amam também sofrer. Eles sofrem por está nesse mundo, nesse vício que é uma droga e as pessoas sofrem por verem eles sofrerem.

A maioria dos jovens deixa ser influenciado pelas drogas achando que esse é o melhor caminho para esquecer os problemas, mas com esse caminho acaba sendo o pior e o mais curto, pois daí adiante só irão surgir mais e mais problemas. Se antes eles tinham muito, a partir desse momento terão muito mais. Pois a pessoa que usa drogas, ela mesma não tendo como comprar, faz de tudo para conseguir. Esses jovens acabam tendo problemas com todos; ficam devendo aos traficantes e muitas vezes acabam pagando com a própria vida

Este aluno A (3), ao iniciar seu texto, chama o leitor à realidade atual do problema, através do advérbio temporal *hoje (atualmente)*. Ao utilizar a explicativa *pois*, na expressão: “*pois a venda está explícita*”, apresenta os reais motivos de uso das drogas pelos adolescentes, construindo um parágrafo sem precisão. A construção sintática: “*Se antes eles tinham muito...*” O uso da conjunção (*se*) impõe aspectos de condicionalidade no texto.

Em relação à questão tratada por esse aluno, as drogas, no caso, é um assunto que está muito próximo aos adolescentes e jovens de maneira geral. Verificamos que a expressão usada pelo aluno-produtor: “*mundo das drogas*” funciona como se fosse algo específico que ele está falando, um mundo à parte, que constitui uma ameaça. Na verdade, esse texto apresenta uma forte ligação com os anteriormente analisados, principalmente por ser atual e sócio-historicamente situado, tendo em vista

que o universo dos jovens tem sido, atualmente, de imediatismo e de informações rápidas e conseqüências também imediatas.

É importante verificar que o envolvimento *afetivo* do estudante à situação apresentada é evidente, demonstrando uma forte ligação com o seu contexto, o que prova autenticidade do texto:

“Esses adolescentes ao entrarem nesse mundo acabam sofrendo e fazendo as pessoas que os amam também sofrerem”.

Ao mesmo tempo, são nítidas algumas situações de criminalidade vividas por esse jovem no meio em que vive, ao relatar fatos como:

“... esses jovens acabam tendo problemas com todos, ficam devendo aos traficantes e muitas vezes acabam pagando com a própria vida”.

As passagens abaixo revelam situações habituais do mundo ordinário, reveladas pelos alunos A (2), (3), (4), (5)

A (2): “A violência dentro de casa **está** aumentando.”

A (3): “As drogas **está** em todos nós.”

A (4): “O aumento progressivo dos índices de desinteresse juvenil **está** promovendo uma mobilização político-social.”

A (5): “Hoje, as drogas **está** muito presente no dia-a-dia dos jovens.”

A presença do verbo “estar”, nas várias passagens das produções, reflete a presença de um mundo ordinário. E que a proximidade dos acontecimentos é fator decisivo nas suas ações. Nota-se, pela introdução de cada afirmação, a intenção de envolver o interlocutor, denunciando o ritmo da sociedade e de seus valores. É como se o aqui e o agora comandassem as ações das pessoas. É de fundamental importância destacarmos, em A (3), os fatores de referenciação anafórica, fundamentais à construção do gênero:

“...se deixam ser influenciados pelas drogas achando que esse é o melhor caminho para esquecer os problemas, mas com esse caminho...”

Nessa passagem, verificamos que o aluno usa de um recurso muito comum nos textos narrativos, que é a anáfora fiel (cf. cap. 4), o que de maneira ou de outra pode ocorrer nos textos argumentativos. Entendemos, portanto, como um processo referencial importante. Há alguns autores que entendem o processo da anáfora fiel, não como uma simples retomada, mas como um recurso discursivo fundamental de correferencialidade. Nesse ponto, discute Apothéloz (2003:71): “A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades e correferência.” Na verdade, não podemos deixar de reconhecer que, por trás de uma simples retomada de referente, há uma intenção argumentativa, o que se traduz como fundamental na caracterização do gênero.

Quanto às passagens abaixo:

- a) “*eles sofrem por estar nesse mundo, nesse vício.*”
 b) “*...pois a venda está explícita, em todos os lugares encontram-se loló, maconha, crack, entre outros.*”

São casos típicos de nominalização, de acordo com Figueiredo (2003). É possível verificar que, em (a), ao especificar *nesse mundo* através de *nesse vício*, o aluno chama o leitor/ouvinte para o problema ou como diz Figueiredo (op cit): “para o essencial da informação.”, o que ocorre um pouco diferente em (b), pois o fato de hierarquizar os entorpecentes na construção textual, como é observado em (b), aponta para aspectos sócio-discursivos que extrapola o léxico, o que Marcuschi (2000) discute como fundamentais à construção do gênero textual. Na verdade, ao enumerá-los, não se trata apenas de nominalizar, o que está em jogo aí são projetos de dizer.

Podemos destacar também, em A (3), o uso de algumas passagens que se constituem por anáfora por conhecimento de mundo ou anáfora inferencial:

- a) “*... nas ruas, o que mais se vê é garotos de 12 ou 13 anos com cigarros ou enchendo a cara*”.
 b) “*...ao entrarem nesse mundo acabam sofrendo*”

Este tipo de anáfora apresenta algumas características importantes, tais como o fator conhecimento partilhado que se traduz como elemento fundamental para que o *background* entre os

locutores aconteça. Para Koch (2004c: 69): “A escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido.” Por isso que, em (a), ao utilizar a expressão *enchendo a cara*, o aluno tenta chamar a atenção para a gravidade da situação e imprime ao leitor conhecimentos partilhados entre os membros daquele lugar. Em (b), a expressão *nesse mundo*, que é muito usada para designar perigo à tona, um mundo em suas circunstâncias particulares. Trata-se de um mundo ameaçador, desencadeador de perigos. Isso é possível através da memória discursiva.

É fundamental destacarmos, além disso, que o contexto sócio-subjetivo, que inclui o lugar social do emissor e sua posição social, Bronckart (2003), pode ser mobilizado por outras vozes, o que é muito freqüente nos textos dos alunos na escola.

.....

Tema: A influência da mídia no comportamento humano

A (4)

Turma: 3º ano, ensino médio.

A mídia é muito influente em nossas vidas. Ela nos envolve e nos induz a nos tornarmos dependentes dela. Os empresários, quando pensam em algum projeto para investir, investem 80% em comerciais, em propagandas entre outros, porque sabem da influência que eles têm sobre nós consumidores e sabem também que a massa consumidora irá se alienar e consumir como loucos.

Infelizmente, há poucas pessoas que não se deixam influenciar pela mídia, pois ela tem poder tão grande de nos envolver que mesmo as pessoas que estão se sentindo bem do seu jeito, perdem o senso crítico e acabam deixando se envolver por ela e chegando até a mudar completamente a maneira de pensar e de agir.

Mas, como tudo na vida tem dois lados, a mídia também tem o seu lado bom, quando não tem a intenção do lucro. A mídia é boa quando ela nos passa informações, quando ela nos previne de certas coisas, ou até mesmo quando nos incentiva para sermos pessoas melhores, como por exemplo nos motiva a estudar, lermos ou até mesmo para sermos cidadãos de bem.

Que as pessoas se conscientizem que a mídia transmite coisas boas e coisas más e que as pessoas têm que saber diferenciar o que é bom do que não é.

O tópico frasal nos chama atenção nesse texto, pois isso nos remete à medida imposta pela escola quanto à construção deste texto. Ao utilizar as expressões: “Ela nos envolve e nos induz a nos tornarmos dependentes dela” e “...sabem da influência que eles têm sobre nós consumidores...”, demonstra o domínio, do aluno, quanto aos aspectos de natureza léxico-gramaticais. O uso do verbo na terceira pessoa do plural, devidamente acentuado, confirma essa observação.

O texto do A (4) aponta, também, para um provável senso crítico em relação à problemática da mídia no comportamento das pessoas e talvez por se tratar de um jovem, este mesmo entende o quanto esses meios os envolvem: “A mídia é muito influente em nossas vidas”. Por sinal, um assunto atual e que faz parte do dia-a-dia do jovem, cada vez mais envolvido por muitas informações, por vários meios. Por outro lado, verificamos no fragmento seguinte um certo toque de ingenuidade em relação à proposta inicial de visão crítica, quando afirma:

“mas, como tudo na vida tem dois lados, a mídia também tem o seu lado bom, quando não tem a intenção do lucro.”

Na verdade, este aluno é também envolvido pelo domínio midiático que ele tanto critica, apesar de ter consciência do papel da mídia em nossas vidas:

“Ela nos envolve, nos induz a nos tornarmos dependentes dela.”

Por outro lado, a construção formal do texto está nos propósitos de um texto crítico-argumentativo. Podemos verificar isso de acordo com o esquema de elaboração: introdução, desenvolvimento e conclusão.

“A mídia é muito influente em nossas vidas, ela nos envolve e nos induz a nos tornarmos dependentes dela.”

De certa forma, o curioso é que ao mesmo tempo em que o aluno-produtor apresenta uma visão crítica em relação à mídia, apresenta também um senso de ingenuidade. Mesmo assim, notamos a visão ampla, talvez uma colagem, fruto da influência de conteúdos trabalhados:

“Os empresários investem 80% em comerciais, em propagandas, porque sabem da influência que eles têm sobre nós consumidores e sabem também que a massa consumidora irá se alienar e consumir como loucos.”

Em relação ao uso de operadores, reforçam uma orientação argumentativa:

Ainda mais, pois, e, também, mas, porque,...

Bem como, aspectos textuais de natureza anafórica reforçam a idéia do gênero textual, focalizamos algumas passagens do texto como objetos de discurso, conforme a passagem:

“A mídia é muito influente em nossas vidas. Ela nos envolve e nos induz a nos tornarmos dependentes dela. Os empresários quando pensam em algum projeto para investir, investem 80% em comerciais.”

A passagem em questão pode ser considerada anáfora associativa porque mantém uma certa dependência interpretativa a um referente anteriormente introduzido ou designado. Essa relação é mantida através do termo *empresários*. Segundo Hawkins 1978 (citado por Neves 2006: 108): *“Chama-se gatilho, ou detonador ao sintagma que provoca as associações...os interlocutores compartilham um conhecimento dessas associações.”* Dessa forma, é a palavra *empresários* que funciona como gatilho nesse caso.

.....

Tema: A Fome e o desemprego: O Que Fazer?

A (5)

Turma: 3º ano, ensino médio

No mundo atual são inúmeros os problemas enfrentados pela sociedade. Esses problemas atribuem-se à má distribuição de renda principalmente em países do chamado 3º mundo. Um desses problemas que vem preocupando cada vez mais com intensidade é o desemprego e em consequência, a fome.

São várias as opiniões sobre o assunto, uns dizem que o desemprego vem acontecendo por causa dos constantes avanços tecnológicos, em que as máquinas vêm ocupando o lugar de milhares de trabalhadores, deixando-os sem amparo; já outros atribuem à falta de capacitação necessária para um bom desempenho, dando assim a vaga aos que são verdadeiramente capacitados para fazer um serviço perfeito.

Com o elevado número de desempregados, cresce também a fome, pois sem a renda necessária obtida pelo trabalho não há possibilidade de ter uma vida normal, não falo regalias e sim uma vida estável, adquirindo o necessário para sua sobrevivência.

Então, é preciso que haja melhor planejamento das autoridades do nosso país, projetos que façam com que esse e tantos outros problemas existentes sejam banidos da sociedade.

A formatação desse texto obedece às normas tradicionais de um texto dissertativo. Isto fica evidente no uso do tópico frasal, quase sempre presente em todos os textos analisados aqui. É importante destacar também o uso de elementos que configuram a coesão lexical e contribuem para o progresso do texto ou coesão lexical:

sociedade, distribuição de renda, fome, desempregados, trabalho, desemprego, etc.

Podemos destacar, além disso, fatores de natureza léxico-gramatical necessários à construção formal do texto, como verificamos no uso do verbo no plural, bem como pela forma adequada em que o pronome objeto é utilizado, além do uso da explicativa *pois*. Isto é importante porque revela a preocupação do aluno em construir seu texto dentro de um bom nível formal.

“As máquinas vêm ocupando o lugar de milhares de trabalhadores, deixando-os sem amparo.”

“Com o elevado número de desempregados, cresce também a fome, pois sem renda necessária para um bom emprego...”

A sintonia deste aluno A (4) com a realidade sócio-político-econômica, não só do Brasil, mas de maneira geral, é visível nas passagens:

“Os problemas enfrentados pela sociedade...esses problemas atribuem-se à má distribuição de renda principalmente em países de 3º mundo”.

O uso de alguns verbos no tempo presente reforça a idéia da argumentatividade, conforme atesta Koch (2004a:35): “o argumento traz sempre o verbo no presente”. Dessa maneira, destacamos as passagens:

“São inúmeros os problemas”.

“Esses problemas atribui-se à má distribuição de renda”.

“Uns dizem que...” / “Com o elevado número de desempregado, cresce também a fome”.

“Então é preciso que haja um melhor planejamento das autoridades”.

“As máquinas vêm ocupando o lugar de milhares de trabalhadores”.

Reconhecemos, pois, conforme discute Leal (2005) que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado por sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico. Fundamental, além dessas discussões, são os recursos de natureza anafórica que compõem o tecido textual e que contribuem para o processo discursivo:

- a) *“No mundo atual, são inúmeros os problemas enfrentados pela sociedade, esses problemas atribuem-se a má distribuição de renda...”.*
- b) *Com o elevado número de desempregados, cresce também a fome [...]. Então, é preciso que haja melhor planejamento das autoridades do nosso país, projetos que façam com que esse e tantos outros problemas existentes sejam banidos da sociedade”.*
- c) *“...as máquinas vêm ocupando o lugar de milhares de trabalhadores, deixando-os sem amparo”.*

Em (a), temos um caso típico de anáfora fiel, uma das possibilidades de correferência, segundo Apothéloz (2003). Nesse tipo de anáfora, pode haver uma intenção argumentativa. Em (b), o pronome *esse*, demonstrativo, refere um segmento de texto precedente, no caso, *a fome*. De acordo com Chanet e Apothéloz (2003) é um caso de recategorização mais ou menos metafórica do processo ou uma conotação axiológica. Nesse sentido, acreditamos que, funcionando como objetos de discurso, esses elementos funcionem também como indicadores de uma noção de texto que não se esgota nos elementos lingüísticos, mas no aspecto sócio-discursivo. Isto fica evidente na proposta global abordada. Em (c), há um caso típico de correferência.

.....

Tema: A corrupção em nosso País

A (6)

Turma: Ensino Médio, 3º ano

Vivemos no mundo onde o que mais vemos é a corrupção e onde somos enganados por todos que fazem parte da política.

A criatividade é a palavra-chave em publicidade e propaganda. Essa é uma característica essencial aos profissionais, onde somos enganados em assistir ou ouvir, porque eles de frente de uma câmera, eles prometem o céu e a terra, mas tudo isso é propaganda enganosa. Nunca se cumpre o que eles dizem porque de frente de uma televisão, eles prometem nos oferecer um país melhor, mas isto é só até a eleição, depois que passa a eleição, eles já têm ganhado o que é deles e novamente passam a tratar os brasileiros com indiferença.

Nós, brasileiros, somos, apenas, sonhador e sofredor, porque todos os brasileiros sonham com um país melhor, um país cheio de paz e esperança. Mas só vemos um país cheio de misérias, onde tem muitos passando fome, sem um teto para morar e até mesmo sem um trabalho para manter sua família. Vamos lutar por um país melhor.

Na verdade, o aluno A (6), neste texto, tenta se distanciar da forma de construção textual comumente adotada na escola, apesar de manter algumas ligações formais. Verificamos neste texto, que o aluno parte de uma afirmação genérica, no primeiro parágrafo e que há uma aparente falta de coerência entre o primeiro e o segundo parágrafos, talvez motivada pelo não uso de elementos coesivos, no entanto, isso não compromete a textualidade.

Com o uso da adversativa mas nas passagens, é possível concluir que o aluno consegue estabelecer um sentido de adversidade com os conectivos: “*Eles prometem o céu e a terra, mas tudo isso é propaganda enganosa*”.

“*Um país cheio de paz e esperança, mas só vemos um país cheio de misérias*”.

Ao utilizar a expressão vocativa: *nós, brasileiros, somos apenas sonhadores...* há a preocupação de se incluir no processo discursivo.

Este texto, por ter sido coletado na mesma época em que ocorreram denúncias sobre casos de corrupção no Congresso Nacional, favoreceu para que o aluno sintonizasse as informações com o momento histórico vivido. Isto é fundamental porque encontra uma forte ligação com palavras de Bronckart (2003): “Não credito valor ao trabalho com texto em si mesmo, mas ao trabalho com texto a serviço da interação social e discursiva.” Para este autor, é imprescindível ao texto o diálogo constante com a realidade sócio-cultural.

Portanto, neste texto, circulam informações que denotam uma preocupação com a corrupção como algo que está entranhado no ser humano. Isto é claro logo no início do texto:

“*Vivemos no mundo onde o que mais vemos é a corrupção...*”

Ao especificar a corrupção nas ações dos políticos e na política de maneira geral, aponta a propaganda como facilitadora de tal empreendimento:

“*A criatividade é a palavra-chave em publicidade e propaganda...*” A palavra-chave que concentra a disseminação da alienação. O fundamental fica por conta da visão crítica imposta através das palavras do aluno A (6) ao globalizar a corrupção.

Isso determina que os aprendizes de produção de textos são sujeitos que interagem verbalmente, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. (Leal, 2005).

Quanto aos aspectos de natureza anafórica, fundamentais à construção do processo discursivo, destacamos as seguintes passagens:

1. “*Vivemos num mundo onde o que mais vemos é a corrupção, onde somos enganados por todos que fazem parte da política*”.
2. “*...porque eles de frente de uma câmera...*”

3. “eles prometem o céu e a terra, mas tudo é propaganda”.
4. “...nunca se cumpre o que eles dizem...”
5. “De frente de uma televisão eles prometem nos oferecer um país melhor...”
6. “...mas isso é até a eleição...”
7. “...depois que a eleição passa, eles já têm ganhado o deles”.
8. “...eles passam a tratar os brasileiros com indiferença”.

Verifica-se, globalmente, que o texto do aluno A (6) apresenta algumas peculiaridades, como não apresentar um antecedente explícito. No texto, circula o pronome *eles*, sem no entanto aparecer o termo *políticos* que é o que o aluno deseja referir na maior parte dos eventos destacados. Verificamos que isso é possível por existirem vários termos em que o pronome *eles* é ancorado através da memória discursiva. Na realidade, esses eventos são casos típicos de anáforas esquemáticas, conforme discute Marcuschi (2000:217):

“...essas anáforas constroem seus referentes, mas não remetem a eles como se fossem pontualizados. Os referentes são construídos a partir de uma complexa relação de elementos textuais tanto anteriores como posteriores à anáfora esquemática. Pode-se dizer que se dá um acesso pela via da memória discursiva”.

A passagem acima comprova as nossas conclusões a respeito da análise, pois em (1), o termo *política* serve de âncora dos pronomes em (2,3,4 e 5), quando o aluno deseja fazer referência aos políticos, sem mencioná-los explicitamente, o que nos faz aproximar o texto da oralidade. Em (6), verificamos que o pronome demonstrativo *isso* encapsula as informações anteriormente dadas. Em (7) e (8), retoma-se a mesma informação ancorada em *política* para se referir aos políticos. De acordo com o que diz Marcuschi (op. cit), não há no cotexto o referente explícito, mas a intenção está na memória discursiva, o que pode se tratar de um caso de anáfora cognitiva. Esses recursos sócio-discursivos funcionam, segundo Neves (2006), como um processo em que o indivíduo, num determinado momento escolhe referir-se a algum (s) indivíduo (s), na intenção de garantir sua

existência nesse universo. Isso significa que referenciação envolve interação e intenção, fundamentais na caracterização do gênero.

.....

Tema: Violência Urbana

A (7)

Turma: Ensino médio, 3º ano

A violência urbana tem crescido cada vez mais devido a alguns fatores que poderiam ser evitados pelo governo, como falta de policiamento, falta de programas educativos, impunidade dos ladrões, traficantes, etc... com isso a violência aumenta bastante.

Os políticos em época de eleição prometem várias coisas, entre essas coisas existe promessa de educação, saúde e até mesmo segurança, mas quando eleito não vemos nada disso. Faltam remédios em hospitais, faltam professores qualificados para dar aulas e uma coisa que não falta de jeito nenhum é a insegurança nas ruas.

Hoje em dia nós não temos que ter medo só dos bandidos, mas da polícia que se vende fácil e também trata mal, pessoas de bem, devido a isso temos uma coisa que podemos fazer contra isso que é lutar consciente, com isso mal podemos acabar com a violência urbana, mas podemos diminuir muito começando em casa na criação dos filhos, com isso podemos iniciar um mundo melhor.

Se verificarmos com bastante atenção, este texto apresenta uma característica peculiar, que não percebemos nos outros textos. O aluno enumera causas e conseqüências da violência urbana, como se estivesse construindo um texto instrucional. No entanto, sua formatação em três parágrafos, leva-nos a concluir uma influência externa. É possível verificar essa leve intenção no texto instrucional, nas passagens:

“A violência tem crescido cada vez mais devido a alguns fatores...”

“Os políticos em época de eleição prometem várias coisas...”

“...uma coisa que não falta de jeito nenhum é a insegurança no país”.

“devido a isso temos uma coisa que podemos fazer contra isso que é lutar consciente”.

De acordo com a temática da redação, é possível visualizar que o aluno utiliza termos que vão construindo a coesão lexical: *policimento, impunidade, segurança, bandidos, governo, políticos, etc.* É possível, também, verificar a preocupação em construir o texto em consonância com as regras formais da gramática normativa: *“faltam remédios em hospitais, faltam professores qualificados...”*

O pouco uso de operadores, no entanto, não impede que a argumentatividade esteja presente. O uso desses conectivos, com valor de adversidade, funciona como elo entre as idéias: *“Os políticos prometem, mas quando eleitos não vemos nada disso”* . *“Não temos que ter medos só dos bandidos, mas da polícia”*.

Ao utilizar a passagem: *faltam professores qualificados para dar aula* , percebemos que não se trata da voz do aluno aí presente, mas conforme afirma Leal (op. cit): *“Trata-se de uma heterogeneidade unívoca”*. Quanto aos aspectos referenciais de natureza anafórica utilizados pelo aluno no seu projeto de dizer, conforme Marcuschi (2005), podemos pontuar as seguintes passagens:

“...falta de policiamento, falta de programas educativos, impunidade dos ladrões, traficantes, etc...com isso a violência aumenta bastante”.

“Os políticos em época de eleição prometem várias coisas, mas quando eleitos não vemos nada disso”.

“Hoje em dia nós não temos que ter medo só dos bandidos, mas da polícia que se vende fácil e também trata mal pessoas de bem, devido a isso temos que lutar consciente”.

“...mal podemos acabar com a violência urbana, mas podemos diminuir muito começando em casa na criação dos filhos, com isso podemos iniciar um mundo melhor”.

De acordo com Apothéloz 2001 (citado por Cavalcante 2005), o processo de referenciação não se completa no simples emprego de expressões referenciais, mas vai muito além disso. Para este autor, o referente se cria de um conjunto de ações. Nesse sentido, é fundamental entendermos que é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os objetos de discurso. Esses fragmentos se aproximam dessa discussão, pois o demonstrativo em destaque funciona como um encapsulador anafórico das proposições (Cavalcante 2005). De acordo com esta autora, este processo de construção de objetos de discurso pode também acessar conhecimentos partilhados.

.....

Tema: Eleição 2006: A esperança do País

A (8)

Turma: 3º ano do ensino médio

Neste ano haverá eleição para todos os cargos públicos, é um ano que todas as pessoas depositam uma esperança neles, principalmente os da periferia. É que nesse ano, a população mais carente consegue ganhar muitas coisas que eles dão para comprar os votos.

Os brasileiros precisam saber escolher os seus candidatos para que a esperança não acabe e que eles se conscientizem que não é só prometer, eles têm que cumprir o que prometem. Se a gente não confiar neles que têm o poder, a quem vamos recorrer?; o nosso país já vai de mal a pior, então são neles que devemos confiar a levar a toda população uma esperança de vida.

Espera-se que os políticos em geral, desde o cargo de vereador ao de presidente se conscientizem que depende deles o desenvolvimento do nosso país.

Não diferente de outros textos aqui já analisados, esta redação se situa na recorrente formatação: introdução, desenvolvimento e conclusão. É possível verificar essa preocupação do aluno na organização do texto. O fato é que, logo na introdução do texto, verificamos uma aparente falta de coerência, pois não sabemos a quem o aluno se refere quando usa a expressão: *os da periferia*. Porém, é fundamental a preocupação deste aluno na organização formal do seu texto, ao usar a subordinada final *para que*, em: “*Os brasileiros precisam saber escolher os seus candidatos para que a esperança não acabe*”. Bem como a forma verbal *eles têm*, na expressão: “*Eles têm que cumprir o que prometem*”. Ao utilizar a construção: “*se a gente não confiar neles que têm o poder, a quem vamos recorrer?*”, a condicional imprime ao texto um valor de condição da oração principal, enquanto que o verbo *ter*, devidamente grafado, demonstra o conhecimento do aluno das formas desse verbo.

Quanto aos aspectos sócio-discursivos, verificamos que este texto apresenta algumas particularidades, pois quanto ao contexto de produção, especificamente o lugar de produção, a sala de aula, entendemos que o aluno acompanha o momento histórico ao construir seu texto.

O que nos chama atenção é que a visão deste aluno de confiar o poder aos políticos, inibe de certa maneira a crença de que o poder vem do povo. É uma espécie de esperança que se traduz num conformismo:

“Se a gente não confiar neles que têm o poder, a quem vamos recorrer...?”

Na verdade, este parece ser um texto em que o aluno não teve suporte, informações para que o mesmo fosse produzido. Há a preocupação simultânea em chamar a atenção dos brasileiros à problemática da política e ao mesmo tempo colocar-se como ator do processo. Isso fica evidente nas passagens:

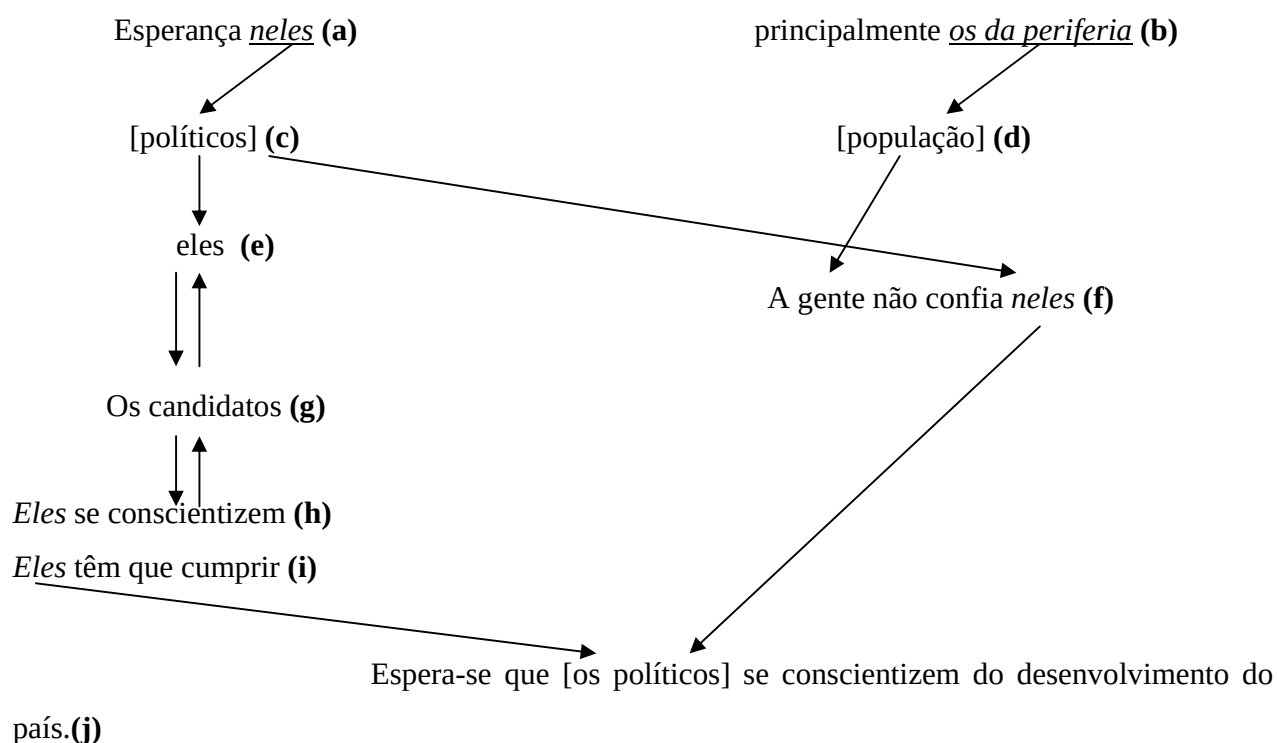
“Os brasileiros precisam escolher seus candidatos...”

“...são neles que devemos confiar...”

Há o uso mínimo de operadores argumentativos, o que demonstra pouca articulação de fomento à argumentação. Quanto aos aspectos referencias de natureza anafórica, analisemos as seguintes passagens:

1. *“Neste ano haverá eleição para todos os cargos políticos; é um ano que todos depositam esperança neles, principalmente os da periferia”.*
2. *“É que nesse ano, a população mais carente consegue ganhar muitas coisas que eles dão para comprar votos”.*
3. *“Os brasileiros precisam olhar os seus candidatos...”*
4. *“...para que a esperança não acabe e que eles se conscientizem que não é só prometer, eles têm que cumprir o que prometem”.*
5. *“...se não a gente não confia neles”.*
6. *“espera-se que os políticos se conscientizem do desenvolvimento do país”.*

Vamos traçar um gráfico para melhor visualizarmos alguns aspectos de natureza anafórica presente nesse texto. Em seguida faremos uma breve discussão:



Este gráfico, esboçado por nós, representa os pontos de **A –J** construídos pelo aluno A (7) no seu projeto de dizer. Na verdade, um olhar superficial para este texto não atingiria o grau de maturidade no qual ele se encontra. Seria ingênua e precipitada uma avaliação costumeira baseada em aspectos apenas formais, o que não caberia na construção desse modelo. Talvez nem pudéssemos pensar nesse esboço. Porém, o que nos leva a tal discussão, é o interesse por aspectos discursivos que fogem às metas puramente técnicas de análises lingüísticas.

O fato é que aqui não podemos falar de uma linearização discursiva. Há projetos de elaboração do dizer que se traduz numa circularização da informação. Isso é importante porque consubstancia na formação de inferências. De acordo com o gráfico, verificamos que há um processo circular de retomada anafórica, ora por aspectos inferenciais ou não. Isso é perfeitamente observado pelas posições das setas. Verifica-se que os termos *políticos* e *população* não são citados, mas perfeitamente inferíveis através do conjunto de informações no corpo do texto. As referências se alternam ora em anafórica ora em catafórica. Temos que *c* e *d* ancoram respectivamente em *a* e *b*. Por outro lado, *e* e *f* constituem uma espécie de retomada de *c* e *d* não explícitos. Em *g*, entendemos como espécie de “mão dupla” de *e*, assim como *h* e *i* de *g*, já que os usos da anáfora e da catáfora

são constantes. Isso não constitui a priori, erro, mas projetos de dizer do universo cognitivo. (cf. Marcuschi 2005). Por fim, a retomada final em *j* revela o desfecho do percurso traçado pelo aluno.

.....

Tema: Brasil: esse país tem solução

A (9)

Turma: 3º ano ensino médio

O Brasil tem vários problemas na educação, na saúde, com falta de policiamento o que tem trazido grandes transtornos para a nossa população, mas não é só isso que nos prejudica.

Não é de agora que enfrentamos o desemprego e a corrupção dos nossos políticos.

No ano de 2003, foi eleito o 20º presidente nacional do Brasil que venceu com 63% dos votos. Próximo ao final do seu mandato foi acusado de estar envolvido no valerioduto que envolveu não só ele mas outros políticos acusados de pagar propinas.

Porém, mesmo com essas acusações, O Presidente Lula, tem feito grandes melhorias no Brasil. Ele implantou o fome zero, o PET , o bolsa família, tem pago grande parte da dívida no exterior entre outros projetos.

Em 2006, haverá outra eleição na qual o Lula é candidato e a única solução que a população brasileira tem para ver seu país sair da lama em que ele está é eleger Luis Inácio Lula da Silva como seu presidente de novo.

Neste texto, verificamos que se trata de um tema muito genérico, que leva o aluno-produtor a abordar vários temas ao mesmo tempo. Ora trata de desemprego, ora de corrupção, ora de eleição. Contudo, constrói seu texto nos padrões de organização formal. O verbo *ter*, logo no início do texto: *O Brasil tem vários problemas*, revela o uso coloquial, típico da oralidade. O uso de conectivos adversativos, funciona como elo para a construção do sentido do texto, bem de elemento de caráter lógico-semântico: *para*.

Nesse texto, percebemos que outras vozes se fazem presentes, além da do aluno, o que nos remete à discussão travada por Leal (2005), quando trata a questão da heterogeneidade unívoca. A precisão com que destaca as informações pressupõe um aluno também informado, mas que pouco reflete uma opinião filtrada:

“...foi eleito o 20º Presidente Nacional do Brasil que venceu com 63% dos votos”.

Notamos que, ao usar a expressão *valerioduto*, o aluno parece apresentar pouco conhecimento do que se trata. Isto fica claro nas informações sobre corrupção em que o aluno afirma que o presidente tem parte neste esquema, no entanto mais adiante diz que ele é a única solução. Isso parece muito contraditório. Quanto aos aspectos referenciais de retomada anafórica, podemos destacar:

O presidente Lula tem feito grandes melhorias no Brasil. Ele implantou o fome zero, o PETI, O bolsa família.

Há nessa passagem uma espécie de pronominalização. O pronome *ele* retoma o *presidente Lula*.

É também importante destacarmos nesse texto as descrições definidas operadas na dinâmica textual: *“No ano de 2003 foi eleito o 20º presidente do Brasil com 63% dos votos, próximo ao seu mandato, foi acusado de corrupção [...]. em 2006, haverá outra eleição na qual o Lula é candidato e a única solução que a população brasileira tem”*. De acordo com Koch (2002: 87): “A descrição definida caracteriza-se pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente.” Nessa passagem, verificamos que o aluno A (9) seleciona características precisas de uma descrição definida na sua proposta argumentativa.

Tema: O jovem e as perspectivas para o futuro

Aluno: A (10)

Turma: 3º ano ensino médio

O aumento progressivo dos índices de desinteresse juvenil está promovendo uma mobilização político-social. Além do mais, essa falta de motivação, de idéias dos jovens, é um dos problemáticos fenômenos sociais mais comuns em nossa realidade brasileira, que vem chamando a nossa atenção.

Devido à falta de oportunidade de trabalho, de cursos profissionalizantes qualificados, para a integração (acesso) dos jovens ao mercado de trabalho e por estarem em extremas dificuldades financeiras, conseqüentemente, deixando o jovem sem escolha. E assim, levando-os a tomarem atitudes precipitadas, como ao ingressar na vida do crime, das drogas. Além disso, se incorporando em grupos de marginais e delinqüentes como forma de obter renda.

Para combater e solucionar esse problema, deve haver mais investimento e planejamento em programa de orientação e incentivação ao jovem, pois eles são o futuro da nova geração.

Este texto, formalmente dividido em três parágrafos, revela a preocupação do aluno em dividi-lo em introdução, desenvolvimento e conclusão. O texto inicia com uma afirmação aparentemente confusa. Apesar disso, o aluno tenta construí-lo com o uso de alguns operadores que somam argumentos em favor de uma mesma conclusão: *além do mais, além disso*. Além disso, a explicativa *pois* funciona como um indicador explicativo relativo ao enunciado anterior. Com isso, fica evidente que o aluno tenta construir sua tessitura nos padrões formais exigidos pela escola.

Quanto aos aspectos sócio-discursivos, verificamos que o aluno traz à tona uma discussão que se supõe ser dele também:

“O aumento progressivo de desinteresse juvenil vem chamando muito a nossa atenção”.

Ao se envolver com seu texto, o aluno traz à tona o seu mundo pessoal, o seu contexto sócio-subjetivo. E se tomarmos Bakhtin (2000:291): “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Acreditamos que muitas outras discussões podem ser pertinentes nesse caso. O problema da juventude é tratado aqui como um apelo, um chamamento à questão. Além disso, temos os fatores de natureza anafórica que contribuem para a construção sócio-discursiva do texto:

“E assim levando-os a tomarem atitudes precipitadas, como ao ingressar na vida do crime, das drogas. Além disso, se incorporando em grupos de marginais e delinqüentes como forma de obter renda. Para combater e solucionar esse problema...”

O pronome os retoma jovens anteriormente mencionado. Essa retomada constitui uma espécie de distanciamento do aluno ao seu texto. Ao utilizar o pronome disso, encapsula a informação anterior, numa posição de rejeição. Esse problema, além de recategorizar as informações anteriores, serve como uma espécie de apelo à questão posta, funcionando como elemento discursivo de fundamental importância.

.....

Tema: No seu modo de ver, quais os maiores problemas que angustiam a vida moderna?

Aluno A (11)

Turma: 3º ano ensino médio

Hoje em dia ainda pode-se dizer que a fome é o maior problema que angustia muita gente. Na maioria das vezes tende a se estender pelo modo de ver ou pela forma de agir. Se olharmos por todas as pessoas que vivem nas ruas veremos sua angústia por estarem nessas condições, onde crianças que não pediram para vir a este mundo sofrendo, sofrem com fome, frio, medo do que os esperam no dia seguinte ou nas noites que ainda virão.

É comum encontrarmos crianças pedindo nas ruas, no trânsito até se machucando e arriscando suas vidas para arrumar algo para comer, que até então é obrigação dos seus pais, que assumiram a responsabilidade aos procriarem, e não é sempre que existem pessoas que pensam dessa forma.

Será tudo culpa dos governadores ou de pessoas sem consciência? Existe grandes projetos em prática e outros que ainda não saíram do papel, uma das melhores coisas para começar acabar com a fome é criar um projeto que estabeleça a quantidade de filhos para cada família. Não iria acabar, mas melhorar; outro passo bom seria da conscientização dos pais nas condições de vida deles e de seus filhos para imaginarem e virem como é difícil a criação de uma criança e imaginem três, quatro. O maior deles era a geração de novas oportunidades de trabalho, pois o primeiro passo da vitória é o esquecimento da derrota e a fome é uma delas.

Ao iniciar seu texto, o aluno A (11), utiliza o advérbio *hoje* no intuito de contemporizar sua discussão. E também constrói seu texto utilizando vários recursos de progressão textual, como: Se “*olharmos para toda as pessoas que vivem nas ruas...*” A condicional em destaque funciona como

elemento enunciativo-argumentativo de condição da oração principal. A expressão até se machucando favorece a introdução de um argumento mais forte, enquanto a adversativa *mas* funciona como operador enunciativo argumentativo.

O fundamental nesse texto é que, ao trazer à discussão o problema da fome, o aluno parece envolvido pelos programas de governos. Dessa forma, o texto se situa num universo de natureza sócio-histórica. Isso pode ser confirmado pelo fragmento abaixo analisado:

...será tudo culpa dos governantes ou de pessoas sem consciência? Existem grandes projetos em prática e outros que ainda não saíram do papel, uma das melhores coisas para começar acabar com a fome é criar um projeto que estabeleça a quantidade de filhos para cada família. Não iria acabar, mas melhorar; outro passo bom seria da conscientização dos pais nas condições de vida deles e de seus filhos para imaginarem e verem como é difícil a criação de uma criança e imaginem três, quatro. O maior deles era geração de novas oportunidades”.

PROJETO (1) —————→ (O maior deles)

PAIS (2) —————→ (Condição de vida deles)

Verificamos um abismo entre o item lexical (1) e seu referente, bem como entre o item (2) e seu respectivo referente, o que não compromete o projeto de dizer do aluno, pois de acordo com Marcuschi (2005:58): “ a textualização não se dá como encadeamento linear de elementos...” Essa discussão nos remete também a uma visão mais crítica à noção de coerência textual. Acreditamos e defendemos que todos esses aspectos aqui discutidos apontam para uma visão ampla de língua. Com isso, é fundamental que se reveja a prática em sala de aula no trato com o texto do aluno, acreditando que aspectos de ordem sócio-cognitivos têm sido relevantes à construção da textualidade.

Tema: A solidariedade contra o individualismo e a indiferença

Aluno A (12)

Turma: 3º ano ensino médio

O Brasil é um país muito generoso por natureza, nós conseguimos ver isso quando falamos e fazemos programas para conseguir que a qualidade de vida do brasileiro em forma de saúde, alimentação e etc melhorem, mas também somos muito individualistas e tratamos com muita indiferença nossos irmãos compatriotas que sofrem, pedem esmolas, passam fome e morrem a nossa gente. Com tudo isso, permanessemos passivos a estas pessoas que precisam de toda ajuda possível de todos nós brasileiros.

No início do século XX os brasileiros foram mais solidários com estes assuntos como fala o entrevistado do Jornal (O Estado de São Paulo) Luís Norberto Pascoal. Mas com a chegada da Era Vargas e os militares eles se colocaram como os salvadores dos miseráveis, se colocando como responsáveis por todos aqueles que também precisavam da população.

Todos os brasileiros que dizem ser patriotas deveriam ter mais amor ao próximo, pois estes estão mais necessitados ao ver nosso semelhante em termos de: raça, condição social ou qualquer que seja. Dói ver essas pessoas passarem por coisas que você com um pouco, faz com que esse sofredor tenha uma vida menos marginalizada mas infelizmente não é assim, todos não agem, todos não querem ajudar e sim ser ajudados. A verdade é que todos podem.

Essa redação apresenta um tópico-conceito, seguido de um modalizador epistêmico de comprometimento do autor com seu texto: “*nós conseguimos ver isso quando falamos e fazemos programas para que a qualidade de vida do brasileiro melhore...*” e “*Dói ver essas pessoas passarem por essas coisas*”. É importante destacar também elementos de natureza enunciativo-argumentativos: *mas* e operadores atitudinais: *infelizmente*. Outros recursos de natureza léxico-gramaticais aparecem no texto: o uso de formas verbais no presente, denunciando a idéia de argumentatividade, pois conforme discute Koch (2004a) o argumento traz sempre o verbo no presente: “*nossos irmãos compatriotas sofrem, pedem esmolas, passam fome, e morrem a nossa frente*”. Nessa passagem, o aluno trabalha a seqüência de ações verbais caracterizadas por orações independentes.

Do ponto de vista do contexto sócio-subjetivo, verificamos que a posição do aluno reflete a posição corrente da mídia, assim como, ao citar a *Era Vargas e os militares*, este aluno traz à tona a marca do professor em seu texto. Com isso, acreditamos que podemos aproximar essa discussão a de Bakhtin (2000:282), ao afirmar que: “A língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Aspecto

fundamental à construção da discursividade, também, são os elementos referenciais que circulam no texto, pois, ao usar a expressão: “*com tudo isso...*”, no primeiro parágrafo, o aluno sintetiza ou encapsula todas as informações dadas anteriormente, bem como, ao usar a expressão recategorizadora “*esses assuntos*”, retoma o foco de discussão com pouca criticidade.

.....

Tema: Nossos políticos e a situação social do Brasil

Aluno: A (13)

Turma: 3º ano ensino médio

A política do nosso Brasil está cada vez mais pior. A respeito da educação, de trabalho, de políticos etc... quantos brasileiros estão sem uma educação e sem um trabalho para viver.

Os políticos só se lembram do povo quando precisam para ganhar voto e depois esquecem deles, quantas pessoas estão morrendo nos hospitais por falta de atendimento médico, tudo porque não tem como pagar um hospital bom, quantos não podem ter um trabalho bom porque não tem estudo, isso porque a educação está indo de mal a pior, nas escolas não tem vagas suficientes para todos por isso muitos estão fora da sala de aula e cadê os políticos que não vêem isso que olham po povo brasileiro que precisa da solidariedade, que precisa da ajuda deles, quantos lugares precisam de calçamento, de postos de saúde, de policiamento, de mais escolas para todos.

Mas nós como brasileiros devemos lutar pelos nossos direitos de ser humanos, pelos nossos direitos de estudar, de trabalhar, de ter uma boa saúde e uma boa educação, que só assim o Brasil vai pra frente e não podemos abaixar a cabeça para os políticos, só porque nós somos pobres, só pobres, mas temos o direito e exigimos respeito, pois somos seres humanos como eles.

Este texto apresenta um introdutor de tópico muito comum nos textos dissertativos escolares, conforme comenta Koch (2002). É nítida a divisão em três parágrafos, o que denuncia como já discutido em outras análises, a influência da escola num modelo de texto. Tanto que no segundo parágrafo, o aluno, ao usar a causal *porque* em várias passagens, tenta estabelecer uma relação de causa-consequência no seu texto. E no início do último parágrafo, usa a adversativa *mas*, uma maneira de conduzir seu texto a uma base opinativo-conclusiva dos fatos relatados.

Não deixa de ser fundamental pontuarmos os aspectos contextuais nesta produção. Este aluno traz à sala de aula as condições sócio-históricas do momento: *eleição, as necessidades do povo, as dificuldades com educação, saúde, emprego, moradia, etc.* Nesse sentido, Bronckart (2003) afirma: “Para produzir um texto o agente deve mobilizar algumas das representações sobre os mundos...” Essa discussão posta por Bronckart (op cit) aproxima-se das discussões de Neves (2006) na questão da referenciação, ao tratar dos objetos de discurso envolvidos no projeto, pois segundo a autora, os referentes são recuperados por cálculos inferenciais, entrando em jogo o contexto da enunciação e o conhecimento partilhado.

Neste texto, detectamos algumas passagens de retomada do referente:

- a) *Os políticos só se lembram do povo quando precisam para ganhar voto e depois esquecem deles...*
- b) *...quantos não podem ter um trabalho isso porque a educação está indo de mal a pior.*
- c) *nas escolas não tem vagas suficientes para todos por isso muitos estão fora da sala de aula e cadê os políticos que não vêem isso.*

Em (a), o pronome *deles* retoma *povo*, numa espécie de anáfora por silepse, pois em se tratando de coletivo há uma retomada com *brasileiros, pessoas, etc.* Em (b), o demonstrativo *isso*, encapsula a informação anterior: “*quantos não podem ter um trabalho*”, assim como em (c): “*nas escolas não têm vagas suficientes*”. Trata-se de um processo discursivo bastante comum em textos escolares de natureza argumentativa.

Tema : A influência das drogas na adolescência

Aluno: A (14)

Turma: 3º ano ensino médio

As drogas têm sido um assunto muito polêmico, ainda mais quando se trata de vícios e “loucuras”. Os adolescentes quando passam a usar drogas ficam viciados e para ter elas fazem qualquer coisa. Muitos adolescentes se sentem influenciados por amigos e para não serem colocados para trás ou serem humilhados, usam pela primeira vez, acabam se viciando, querendo usar mais e mais. Não sabendo eles que um pouco daquela droga ingerida ou injetada está lhes fazendo mal e que quando eles acharem que pode encontrar uma solução para tudo isso, pode ser tarde demais.

Há quem use drogas como uma “torre forte”, isto é como um esconderijo quando tem vontade de fazer coisas erradas e não tem coragem. Há também aqueles meninos de rua que por não

terem proteção da família, terminam nessa, pensando que a qualquer momento podem se livrar e que só querem adquirir experiência mas não pensam nas consequências maléficas que tudo isso pode causar.

Sabemos que é possível se chegar a uma solução para esse problema pois se pegassem esses adolescentes e fizessem palestras, mostrando uma outra forma de aproveitar a vida diminuiria a criminalidade. Se se retirassem esses adolescentes da rua poderíamos acabar com esta má influência que chama drogas.

Tema : 2006: Ano também de eleição

Aluno : A (15)

Turma: 3º ano ensino médio

No ano de 2006, ano de copa do mundo, quase ninguém lembra, que terá a oportunidade de mudar de rumo da nossa nação. Todos só falam em Ronaldo, gols, fase, jogos, má arbitragem e se esquecem que irá ser ela mesma, a população a arbitra deste jogo que se chama democracia brasileira.

Outubro, alguns meses passados da copa, teremos que ir às urnas para deixar ou tirar esta “reca” de bandidos que se chama parlamentares. Nosso povo está em fase de “pão e circo” (onde na antiguidade os imperadores divertiam o eu povo para não haver revolta), caiu do céu esta copa para esses que tentam ludibriar, enganar, roubar na tetas do governo, tendo em vista que todo dinheiro é do povo.

Acho que a população brasileira teria que ter mais responsabilidade, atenção, se informar e procurar seu dever como cidadão, ajudar quem precisa, mas ficam com a falsa impressão de patriotismo em época de copa do mundo, onde enfeitam as ruas, avenidas, do nosso país. Sim, isto também é um tipo de patriotismo demonstrando amor, devoção e orgulho do país da bandeira nacional. Mas deveria ser diferente.

Tema: Ficar pra que?

Aluno: A (16)

Turma: 3º ano do ensino médio

Nos dias de hoje, por incrível que pareça, ficar é algo comum e constante entre os jovens na qual os mesmo se encontram e trocam vários beijos e abraços sem ao menos se conhecerem direito. Esse hábito acaba sendo atraente por poder curtir apenas o lado bom do namoro, não havendo responsabilidade nem obrigações do parceiro, tornando o namoro sério algo em necessidade, careta.

Antigamente, o namorado ia à casa da namorada com flores e talvez com uma caixa de bombons. Já na atualidade, o cara conhece, agarra, beija, briga e separa em uma festa. É como ter um relacionamento completo numa noite.

Com essa modernidade que estamos presenciando, com o seu excesso de liberdade e falta de valorização de modo geral faz com que as pessoas não tenham oportunidade de se conhecerem direito.

Embora as pessoas tenham necessidade de serem ouvidas e de construírem relacionamentos marcados pela afetividade, encontramos muitas pessoas que não têm a disposição para ouvir e aceitar o outro. Essa situação pode ter sido gerada pelo individualismo e pela competitividade. Afinal, ficar não é uma mudança comportamental isolada e sim, o reflexo de uma sociedade composta por pessoas centradas em si mesmas, mais individualistas.

Tema: A mídia e o alcoolismo na vida das pessoas

Aluno A (17)

Turma: 3º ano do ensino médio

No decorrer das gerações muitos dos hábitos que antes eram restritos apenas a pessoas de mais idade, foi gradualmente se estendendo e tornando-se comum e viável para todo cidadão que tivesse vontade de experimentar o mesmo. Um exemplo claro de tal situação é a bebida alcoólica, marcando presença cada vez mais na vida do jovem.

A principal responsável por tantos garotos e garotas perderem seu senso crítico e aderirem ao que vêem e ao que a sociedade lhe mostra que é legal, é a televisão. Com grande influência na vida

de todos os que a assistem, a televisão tem o poder de manipular os telespectadores gerando propagandas que mostram a simplicidade que é fazer coisas como beber sem antes ser responsável por si próprio.

As propagandas que são passadas através da TV são obrigadas a apresentarem após darem seu recado, que as bebidas alcoólicas tem venda proibida para menores de 18 anos, porém isso não acarreta na escolha de um jovem fazer beber ou não, já que a produção é caprichada na hora da apresentação do seu produto.

Visto que a mídia tem a faca e o queijo na mão porém não sabe usá-la de modo que beneficie a população. É preciso que haja uma educação rigorosa dentro de casa para preparar melhor o cidadão de modo que em contato com essas propagandas, mantenham sua ética e sua personalidade não adquirindo assim ao que o mundo coloca como comum nos tempos de hoje.

A (14):- 1. “ Há quem use drogas como “uma torre” forte, isto é, como um esconderijo quando tem vontade de fazer coisas erradas e não tem coragem. Há também aqueles meninos de rua que por não terem proteção da família, terminam nessa, pensando que a qualquer momento podem se livrar e que só querem adquirir experiências, mas não pensam nas conseqüências...”

A (14)-2“Se se retirassem esses adolescentes da rua, poderíamos acabar com a má influência que se chama drogas”.

A(15): “ Acho que a população brasileira teria que ter mais responsabilidade, atenção, se informar e procurar seu dever como cidadão, ajudar quem precisa, mas ficam com impressão de patriotismo em época de copa do mundo...”.

A (16): “Embora as pessoas tenham necessidade de serem ouvidas e de constituírem relacionamentos marcados pela afetividade, encontramos muitas pessoas que não têm disposição

par ouvir e aceitar o outro. Essa situação pode ter sido gerada pelo individualismo e pela competitividade”.

A (17): “**Visto que** a mídia tem a faca e o queijo na mão, porém não sabe usá-la **de modo que** beneficie a população. É preciso que haja uma educação rigorosa dentro de casa para preparar melhor o cidadão, **de modo que** em contato com essas propagandas, mantenham sua ética e sua personalidade não adquirindo assim ao que “o mundo” coloca como comum nos tempos de hoje”.

Todos esses fragmentos tomados das redações (cf. em anexo) representam situações típicas de texto dissertativo. É nítida a preocupação na organização formal das informações nos textos A (14)-(17), com a distribuição dos parágrafos. O uso em A (14)-1 e em A (15) do operador enunciativo-argumentativo *mas* revela um aluno preocupado com a organização sintático-semântica do seu texto, assim como em A (14)-2, quando usa a condicional *se*. O uso da concessiva *embora* pelo aluno A (16) revela também essa preocupação, assim como em A (17), quando constrói a sua argumentação a partir dos operadores: *visto que* e *de modo que*.

Em A (14), um assunto bastante recorrente nos dias de hoje, principalmente entre os jovens, as drogas, tem uma grande ligação com (16), que trata de um modismo entre os jovens que é o ato de “ficar”, tão comum hoje. São temas tratados com muita naturalidade pela população juvenil. Quanto a (A-15 e A-17), o primeiro nos reporta à questão da copa do mundo, um momento em que o mundo pára, o Brasil também e o aluno fotografa este momento no seu texto. Em (A17), face às discussões sobre ética na política, em casa, na imprensa, este aluno chama atenção para tal situação. Porém, verificamos que este aluno detém uma visão um tanto que ingênua quanto ao papel da imprensa, ao afirmar: “...a mídia tem a faca e o queijo na mão, porém não sabe usá-la de modo que beneficie a população”. Sabemos que não é assim que as coisas funcionam. Apoiados em Bronckart (2003), o qual chama atenção para a marca das vozes *enunciativas*, também chamada vozes *sociais*³ nos textos. Verificamos essas marcas nas passagens:

³ Essas vozes, segundo Bronckart (2003), funcionam como instâncias externas de avaliação, de alguns aspectos do processo discursivo, no texto.

“Muitas pessoas não têm disposição para ouvir e aceitar o outro. Essa situação pode ter sido gerada pelo individualismo e pela competitividade” .(A 16)

“É preciso que haja uma educação rigorosa dentro de casa para preparar melhor o cidadão”.(A17)

“Se se retirassem esses adolescentes da rua poderíamos acabar com esta má influência que se chama drogas”. (A 14).

“Nosso povo está em fase de pão e circo”.

Quanto aos aspectos referenciais que fazem parte do universo discurso dos textos em questão podemos destacar:

“Antigamente, o namorado ia à casa da menina com flores e talvez com uma caixa de bombons; já na atualidade, o cara conhece, agarra, beija, briga e separa em uma festa”. (A16).

“...Visto que a mídia tem a faca e o queijo na mão, porém não sabe usá-la de modo que beneficie a população”. (A 17)

“Sabemos que é possível se chegar a uma solução para esse problema pois se pegassem esses adolescentes e fizessem palestras, mostrando uma outra forma de aproveitar a vida diminuiria a criminalidade. Se se retirassem esses adolescentes da rua poderíamos acabar com esta má influência que se chama drogas”. (A 14).

“Caiu do céu esta copa para esses que tentam ludibriar, enganar e roubar nas tetas do governo...” (A 15).

No fragmento do aluno A (16), a retomada do termo *namorado* por *cara* não se trata de uma simples retomada. O que está em jogo nesse caso são visões de mundo; os termos carregam, em si, atitudes, crenças e posições, constituindo-se objetos de discurso. Dessa maneira, o aluno amplia a discussão de uma simples retomada a um projeto de dizer sócio-historicamente construído. O aluno A (17), ao utilizar a expressão: *a mídia tem a faca e o queijo na mão*, constrói uma espécie de anáfora por conhecimento de mundo, em que o conhecimento partilhado se traduz como elemento fundamental para que o *background* aconteça, de acordo com Koch (2004 c). O aluno A (14), ao retomar *esse problema* por *criminalidade*, atribui a essa retomada um valor argumentativo importante, pois ao mesmo tempo que temos um objeto de discurso com valor referencial, há

também um jogo sócio-discursivo fundamental. O demonstrativo *esses* em A (15) mantém uma relação inferencial com *ludibriar*, *enganar*, *roubar*, pois a informação ativada é que se trata dos políticos que agem dessa maneira.

De maneira geral, toda essa discussão travada na análise das redações dos alunos aponta para uma grande riqueza de fenômenos. A partir da noção de tipologia textual, em que os alunos tentam construir um texto nos padrões formais, utilizando recursos léxico-gramaticais, passando pela noção de gênero textual em que aspectos de natureza sócio-históricos imprimem no texto marcas da discursividade, além dos recursos referenciais de natureza anafórica, em que a noção de objetos de discurso comanda o projeto de dizer na dinâmica textual, podemos concluir que é de extrema importância que a escola reveja suas posições no trato com os textos dos alunos e analise-os a partir de uma noção mais ampla de língua.

CAPÍTULO 8

Considerações Finais

Em nossas considerações finais, gostaríamos de enfatizar a importância do trabalho com produção textual em todas as instâncias escolares, culturais, científicas e pedagógicas, etc. O avanço das discussões a respeito do texto e da produção de texto, nesses últimos tempos na Lingüística, direciona um olhar profundo para o universo da Lingüística Textual como a maior responsável pelos avanços nessas questões e pelo leque de abordagens com que se tem travado confrontos entre teorias e práticas para estabelecer tensões discursivas valiosas e cada vez mais instigantes para a solidez nas investigações da ciência, com reflexos, cada vez mais na escola.

Na verdade, ao longo dos anos, o predomínio da gramática normativa no processo ensino-aprendizagem sempre condicionou o ensino de língua materna a um método fragmentário e descolado do global, apresentando palavras e frases fora do seu contexto de uso. Além disso, enfocava a língua analiticamente, dificultando a visão ampla da mesma. Isso conduzia o aluno a submeter-se a normas gramaticais e a um vocabulário que não levavam em conta critérios de necessidade e urgência, voltados a sua realidade. Nesse sentido, o método estrutural de ensino não levou em conta, no processo ensino-aprendizagem, na escola, a língua como um todo. Esse era o quadro teórico-metodológico em que se dava o ensino na escola

No entanto, as discussões travadas com o advento da Lingüística Textual foram fundamentais para uma noção de língua mais plural, em que a noção de textualidade norteou várias posições no âmbito acadêmico e também na escola de maneira geral. As noções de coesão e coerência foram pontuais, além de outros fatores de textualidade. Com isso, as discussões sobre a importância da Lingüística no processo ensino-aprendizagem foram tendo importância cada vez mais significativa e o texto passou a ser, a partir daí, o objeto de reflexão da língua.

A noção de produção de texto, nesse período, também ganhou espaço no universo acadêmico e conseqüentemente na escola, já que se colocava na linha de frente das discussões a concepção de sujeito, aquele que enuncia, que diz algo e tem consciência

absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz e colocou-se de lado um sujeito assujeitado, alienado. Nesses termos, a noção de redação priorizava apenas aspectos de natureza formal, deixando de lado fatores contextuais importantes.

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nesse universo, contribuiu de maneira decisiva para que a escola adotasse uma postura mais ampla de trabalho com textos e produção de textos. E foi a partir da concepção de gênero de texto, defendida por Bakhtin, que a diversidade textual tornou-se uma realidade na escola e nos meios acadêmicos.

Essas retomadas têm a pretensão de fundamentar a explanação dos nossos *resultados*, da nossa *hipótese* de trabalho. Nesse sentido, a investigação realizada, permite-nos afirmar que as produções escritas dos alunos constituem *gêneros de texto* pelos aspectos sócio-discursivos e enunciativos que apresentam e, acima de tudo, através da recorrência a diversos fatores de referenciação anafórica.

Defendemos esses fatores como fundamentais no processo textual, já que comandam uma rede ampla de constituição do projeto de dizer, em muitos casos deixados de lado por aqueles que se dizem responsáveis pelo olhar crítico aos textos dos alunos. Esses recursos de ordem cognitiva não estão prontos para serem decifrados, mas estão na cultura, nas atitudes e no social, conforme postula Marcuschi (2005). É nesse ponto que sustentamos a convergência entre teoria dos gêneros textuais e os pressupostos construídos sobre a referenciação anafórica.

Algumas posições que centralizam suas análises apenas no aspecto informacional do texto, deixando de lado aspectos fundamentais do contexto de produção e as relações intersubjetivas construídas no processo de produção, além de centralizarem suas análises meramente em itens lexicais a avaliação, deixam de lado importantes fatores de textualidade. Dessa forma, imprimem uma visão reducionista ao texto do aluno.

Discordamos, portanto, desse tipo de análise e *sugerimos* a implantação de propostas alternativas, com base em diretrizes educacionais dos PCN que recomendam o trabalho com textos a partir da visão bakhtiniana de gênero de texto, bem como da análise de fatores da textualidade que contemplem uma visão sócio-cognitiva e não meramente formal do texto, aproximando-se da noção de objetos de discurso.

Das redações analisadas, parte delas mantém um nível de organização formal tradicional (introdução-desenvolvimento-conclusão), consequência da forma como ainda se trabalha texto na escola. Outro fator que nos chamou atenção foi o aspecto da descontinuidade textual, frases soltas, sem continuidade. O fator coesão e coerência, ora como aspectos também importantes, pouco se faziam presentes. No entanto tais problemas não comprometeram a textualidade.

Tomados apenas no seu aspecto formal, esses conceitos são suficientes à textualidade. Novamente discordamos desses posicionamentos e atribuímos como *sugestão*, baseado em proposta de Marcuschi (2005), que a coerência seja vista como um alargamento da noção de anáfora e que não se esgote em si mesma. Com isso, o autor traz à tona a noção de objeto de discurso. Esses objetos se caracterizam pela circularização da informação no texto e não por um modelo linear de constituição ou mesmo linearização da informação.

São por esses e outros aspectos subjacentes no texto do aluno que *defendemos nesse trabalho*:

1. A proposta de analisar o texto do aluno a partir da noção de gênero de texto, e a partir da concepção bakhtiniana;
2. Uma concepção apoiada nas propostas teórico-metodológicas desenvolvidas nos PCN;
3. Uma análise do texto do aluno em seus aspectos enunciativos;
4. A relevância dos objetos de discurso na dinâmica textual;
5. Os aspectos da referenciação anafórica analisados como fatores de textualidade importantes na construção do dizer.

Esses aspectos se revelam como fundamentais, pois só assim, a escola ampliará suas perspectivas futuras de trabalhar, investigar e inferir o texto do aluno através de diversos outros fatores, que não sejam apenas os de natureza léxico-gramatical. Dessa maneira, será possível *construir em sala de aula* situações sólidas e reais que possam revelar, através do trabalho com textos e produção de textos, cidadãos capazes de construir sua própria história.

Acreditamos que, para investigações futuras, não podemos deixar de enfatizar a importância de continuar investigando a teoria dos gêneros e sua relação com a

referenciação. Atualmente há muitos estudiosos se debruçando sobre esses fenômenos e pensamos que, num futuro, teremos muitas novidades que serão fundamentais para as nossas “aldeias” teóricas.

Nesse sentido, acreditamos que as nossas investigações nessa pesquisa se aproximam das atuais investigações desenvolvidas no universo da Lingüística Textual, já que ampliam a discussão de coesão e coerência, além de outros fatores de textualidade, para a noção de objetos de discurso, além de trazer à tona, conforme já mencionamos, a noção de gênero de texto, através de aspectos sócio-históricos. Essa questão tem sido pontual no meio acadêmico, hoje, e pensamos que, na escola, possa ser também produtiva, já que traz à discussão o texto do aluno para o universo enunciativo.

Na verdade, toda essa reflexão é fundamental porque pode contribuir para discussões cada vez mais enriquecedoras quanto à noção de língua na escola. Não àquela voltada ao código, de um sujeito assujeitado, mas àquela voltada a um sujeito que pensa e constrói seu mundo, que é capaz de interagir e desempenhar o seu papel social enquanto cidadão em todas as circunstâncias da vida e é na escola que essa reflexão precisa ser mais produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHÉLOZ, Denis. *Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual*. In : CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULA, Alena (Orgs). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003, p.p. 53-84.

APOTHÉLOZ, Denis e CHANET, Catherine. *Definido e demonstrativo nas nomeações*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003, p.p. 131-176.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 2002.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 6ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979.

BRAIT, Beth. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo, EDUC, Campinas, Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 2003.

BRANDÃO, Helena Negamine (org.). **Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**, 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria do ensino fundamental**, Brasília, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In GERALDI, JOÃO Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2004.

- BUIN, Edilaine. 2002. ***Aquisição da Escrita: Coerência e Coesão***. São Paulo, Contexto, 2002.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. ***Discurso e ensino***. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Anáfora e dêixis: Quando as retas se encontram*. In: KOCH, Ingedore Villaça. MORATO, Edwiges Maria. BENTES, Anna Christina (orgs.). ***Referência e Discurso***. São Paulo, Contexto, 2005, p.p. 125-149.
- CAMPEDELLI, Samira Yousseff e SOUZA, Jésus Barbosa. ***Português: Literatura, Produção de texto e Gramática***, Vol. Único, São Paulo, Saraiva, 2002.
- CEREJA, William Roberto e Magalhães, Thereza Cochar. ***Português: Linguagens***. São Paulo, Atual, 2003.
- CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). ***Aprender e ensinar com textos de alunos*** (vol. 1, 6ª ed.), São Paulo, Cortez, 2004.
- CITELLI, Adilson. ***O Texto Argumentativo***. São Paulo, Scipione, 2003.
- COSTA VAL, Maria da Graça. ***Redação e Textualidade***. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore. ***Linguística Textual: uma introdução***, São Paulo, Cortez, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes. ***Coesão e coerência textuais***. São Paulo, Ática, 2002.
- FIGUEIREDO, Olívia Maria. 2003. ***A anáfora Nominal em textos de Alunos: A Língua no Discurso***. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.
- GARCIA, Othon M. ***Comunicação em Prosa Moderna: Aprenda a escrever, aprendendo a pensar***. 15ª ed. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Da redação à produção de textos*. In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). ***Aprender e ensinar com textos de alunos***. São Paulo, Cortez, 2004.
- GUIMARÃES, Elisa. ***A Articulação do Texto***, São Paulo, Ática, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. ***Avaliando Redações: Da Escola ao Vestibular***. Porto Alegre, Mediação, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luis Carlos. ***Texto e coerência*** São Paulo, Cortez, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. ***O texto e a Construção dos Sentidos***. São Paulo, Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. ***Desvendando os Segredos do Texto***, São Paulo, Cortez, 2002.

- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez, 2004 a
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela Linguagem**. São Paulo, Contexto, 2004 b
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo, Martins Fontes, 2004c.
- KOCH, Ingedore, MORATO, Maria Edwiges e BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo, Contexto, 2005.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: ROCHA, Gladys, COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). **Reflexão sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p.p. 53-66.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. União da Vitória-PR, Kaygangue, 2005.
- LYONS, John,. **Linguagem e Lingüística: Uma Introdução**. LCT-Livros técnicos científicos S.A. Rio de Janeiro, 1981.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística de Texto: O que é e como se faz**. Séries debates 1- Recife- Mestrado em Letras e Lingüística –Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: O que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.p.p. 19-35.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: O barco textual e suas âncoras*. In: Koch, Ingedore Villaça. MORATO, Edwiges Maria. BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo, Contexto, 2005, p.p. 53-101.
- MESERANI, Samir. **O Intertexto Escolar: Sobre leitura, aula e redação**, São Paulo, Cortez, 2001.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2002.
- MONDADA, Lorenza e DEBOIS, Danièle. *Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação*. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003.p.p. 17-52.

- NEVES, Maria Helena de Moura. ***Texto e gramática***. São Paulo, Contexto, 2006.
- NICOLA, José de e TERRA, Ernani. ***Português: De Olho no mundo do trabalho***. São Paulo, Scipione, 2004.
- OSAKABE, Haquira. ***Argumentação e Discurso Político***. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- PÉCORA, Alcir. ***Problemas de Redação***. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, Ch e OLBRECHTS-TYTECA, L. ***Tratado de argumentação. A novela retórica***. Bruxelas, ed. da Universidade de Bruxelas, 1976.
- ROBINS, R.H. ***Lingüística Geral***. Porto Alegre, editora Globo, 1977.
- ROJO, Roxane (Org). ***A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs***, São Paulo, EDUC, 2000.
- ROJO, Roxane. *Revisitando a produção de textos na escola*. In: ROCHA, Gladys e COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). ***Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor***. Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE/FAE/UFMG, 2005.
- ROSENBLAT, Ellen. *Critérios para uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos*. In: ROJO, Roxane (org). ***A prática de Linguagem na sala de aula***. São Paulo, Mercado de Letras, 2000, p.p.185-205.
- RUIZ, Eliana. ***Como se corrige redação na escola***. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2001.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira et al. ***Gêneros textuais na educação de jovens e adultos***. Maceió, FAPEAL, 2004
- SAUSSURE, Ferdinand de. ***Curso de Lingüística Geral***. São Paulo, Cultrix, 1902.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. ***Gêneros orais e escritos na escola***. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo, Mercado de Letras, 2004.
- SUASSUNA, Livia. ***Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa***, Recife, Editora Universitária, 2006.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. ***Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus***, São Paulo, Cortez, 1988.

ANEXO 1

(1)

Tema: Mães adolescentes: Calamidade Mundial

Aluno (A 1)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

Hoje, milhares de jovens no mundo inteiro deixam de estudar para assumir uma nova responsabilidade- ser mãe.

O número de adolescentes entre 13 e 14 anos que já tem filhos ou que estão grávidas vem crescendo significativamente nos últimos anos.

Apesar da influência da mídia, pelos meios de comunicação de massa, para que os jovens usem camisinha (ou algum outro tipo de anticoncepcional) parece que não tem dado resultado. A cada dia, mais e mais meninas querem ser adultas antes da hora.

O pior, é que a responsabilidade de criar o filho acaba ficando para os avós, visto que os pais, na maioria dos casos, ainda não têm emprego. Geralmente as futuras mamães deixam seus sonhos de lado para se dedicarem a uma realidade que elas jamais sonharam. Os pais apenas dão uma ajuda financeira, mas todo o resto depende exclusivamente delas.

Vale salientar que ao menos no Brasil os números de abortos tem diminuído, mas ainda é consideravelmente grande, colocando em risco a vida das jovens que geralmente fazem isso em clínicas clandestinas.

Portanto, há de ocorrer a intervenção de algum sistema social ou político para que esse número caia nos próximos anos e que os adolescentes possam freqüentar as escolas sem uma obrigação paralela. Mas para isso depende igualmente da colaboração de toda população.

(2)

Tema: A violência Urbana Contra a Mulher

Aluno (A 2)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho.

A violência dentro de casa está aumentando cada dia pois esta situação que é grave por estar deixando que elas fiquem assustadas, com isso, a maioria das mulheres fica sem saber o que fazer.

Mas essa violência é tão complexa e difícil de entender em algumas ocasiões especiais, por ela gostar de seu marido e ficar com medo de denunciá-lo e ele ser preso e ficam em sigilo, esconde que apanha, por isso fica difícil resolver seu problema, mas chega o momento que ela não consegue mais conviver com essa situação e fala o ocorrido, muitas delas não sabem de seus direitos e deveres fundamentais como cidadãos, então ela tem de estar por dentro do seu direito e pôr em prática.

Elas precisam ter mais confiança em si própria e não temer, sempre que se sentir ameaçada procurar uma autoridade competente, pois elas têm esse dever e também a mulher é igual ao homem perante a lei e garantindo a todos sem restrição e independentemente de cor, raça, religião e sexo. Elas têm que ser tratadas com amor, carinho e atenção e não com violência..

Tema: A influência das drogas na adolescência

Aluno (A 3)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

As drogas estão muito presentes no dia-a-dia dos jovens. Nos bares, a maioria das pessoas que freqüentam são adolescentes.

Todo adolescente tem uma história para contar sobre drogas, mesmo que não seja sobre ele, é algum amigo, vizinho ou conhecido; nas ruas o que mais se vêem é garotos de 12, 13 anos já com cigarros ou enchendo a cara.

Pois a venda está explícita. Em todos os lugares encontram-se loló, maconha crack, entre outras. E cada vez é mais fácil dos jovens conseguirem. Esses adolescentes, ao entrarem nesse mundo acabam sofrendo e fazendo as pessoas que os amam também sofrer.

Eles sofrem por estar nesse mundo, nesse vício que é uma droga e as pessoas sofrem por verem eles sofrerem.

A maioria dos jovens se deixam ser influenciados pelas drogas achando que esse é o melhor caminho para esquecer os problemas, mas com esse caminho acaba sendo o pior e o mais curto, pois daí adiante só irão surgir mais e mais problemas. Se antes eles tinham muito, a partir desse momento terão muito mais. Pois a pessoa que usa drogas, ela mesma não tendo como comprar, ela faz de tudo para conseguir as drogas; esses jovens acabam sendo problemas com todos, ficam devendo aos traficantes e muitas vezes acabam pagando com a própria vida..

Tema: A influência da mídia no comportamento humano

Aluno (A 4)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

A mídia é muito influente m nossas vidas. Ela nos envolve e nos induz a nos tornarmos dependentes dela. Os empresários, quando pensam em algum projeto para investir, investem 80% em comerciais, em propagandas entre outros, porque sabem da influência que eles têm sobre nós consumidores e sabem também que a massa consumidora irá se alienar e consumir como loucos.

Infelizmente, há poucas pessoas que não se deixam influenciar pela mídia, pois ele tem poder tão grande de nos envolver que mesmo as pessoas que estão se sentindo bem do seu jeito, perdem o senso crítico e acabam deixando se envolver por ela e chegando até a mudar completamente a sua maneira de agir e de pensar.

Mas, como tudo na vida tem dois lados, a mídia também tem o seu lado bom, quando não tem a intenção do lucro. A mídia é boa quando ela nos passa informações, quando ela nos previne de sertãs coisas ou até mesmo quando nos incentiva a sermos pessoas melhores, como por exemplo nos motiva para estudar, para lermos ou até mesmo para sermos cidadãos de bem.

Pessoas se conscientizem que a mídia transmite coisas boas e coisas más e que as pessoas têm que saber diferenciar o que é do que não é.

Tema: A fome e o desemprego: O que fazer?

Aluno (A 5)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

No mundo atual são inúmeros os problemas enfrentados pela sociedade, esses problemas atribuem-se à má distribuição de renda principalmente em países de terceiro mundo. Um desses problemas que têm preocupado cada vez mais com intensidade é o desemprego e em consequência, a fome.

São várias as opiniões sobre o assunto; uns dizem que o desemprego vem acontecendo por causa dos constantes avanços tecnológicos, onde, as máquinas vem ocupando o lugar de milhares de trabalhadores deixando-os sem amparo; já outros atribuem-se à falta de capacitação necessária para um bom desempenho, dando assim a vaga aos que são verdadeiramente capacitados para fazer um serviço perfeito.

Com o elevado número de desempregado cresce também a fome, pois sem renda necessária obtida pelo trabalho não há possibilidade de ter uma vida normal, não falo regalias e sim de uma vida estável, adquirindo só o necessário para sua sobrevivência.

Então é preciso que haja um melhor planejamento das autoridades do nosso país, projeto que façam com que esse e tantos outros problemas existentes sejam banidos da sociedade.

Tema: A corrupção aumenta a cada dia mais

Aluno (A 6)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

Vivemos no mundo onde o que mais vemos é a corrupção e onde somos enganados por todos que fazem parte da política.

A criatividade é a palavra chave em propaganda. Essa é uma característica essencial dos profissionais onde somos enganados em assistir ou ouvir, porque eles de frente de uma câmera, eles prometem o céu e a terra, mas tudo isso é propaganda enganosa. Nunca se cumpre o que eles dizem porque de frente de uma televisão eles prometem nos oferecer um país melhor mas isto é só até a eleição, depois que a eleição passa, eles já têm ganhado o deles e novamente eles passam a tratar os brasileiros com indiferença.

Nós, brasileiros, somos apenas sonhador e sofredor, porque todos os brasileiros sonham com um país melhor, um país cheio de paz e esperança. Mas só vemos um país cheio de misérias, onde tem muitos passando fome, sem teto pra morar e até mesmo sem trabalho pára manter sua família.

Vamos lutar por um país melhor. Tenha sempre Deus no coração!

Tema: A violência urbana

Aluno (A 7)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Sylvio Rabelo

A violência urbana tem crescido cada vez mais devido a alguns fatores que poderiam ser evitados pelo Governo, como por exemplo, falta de policiamento, falta de programas educativos, impunidade dos ladrões, traficantes etc. Com isso, a violência aumenta bastante.

Os políticos em época de eleição prometem várias coisas, entre essas coisas, existe promessa de educação, saúde e até mesmo segurança, mas quando eleito não vemos nada disso. Faltam remédios em hospitais, faltam professores qualificados para dar aulas e uma coisa que não falta de jeito nenhum é a insegurança nas ruas.

Hoje em dia nós não temos que ter medo só dos bandidos mas, temos que temer também a polícia que se vende fácil e também trata mal as pessoas de bem, devido a isso, temos uma coisa que podemos fazer contra isso, que é votar consciente, com isso não podemos acabar com a violência urbana, mas podemos diminuir muito começando em casa na criação dos filhos, com isso podemos iniciar um mundo melhor.

Tema: A esperança do País

Aluno (A 8)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

Neste ano haverá eleição para todos os cargos políticos. É um ano em que todos as pessoas depositam uma esperança neles, principalmente os da periferia. É que nesse ano a população mais carente consegue ganhar muitas coisas que eles dão para comprar votos.

Os brasileiros precisam saber escolher os seus candidatos para que a esperança não acabe e que eles se conscientizem que não é só prometer, eles têm que cumprir o que prometem. Se a gente não confiar neles que têm o poder, a quem vamos recorrer. O nosso país já vai de mal a pior, então são neles que devemos confiar a levar a toda população uma esperança de vida.,

Espera-se que os políticos em geral, desde o cargo de vereador ao de presidente, se conscientize que depende deles o desenvolvimento do nosso país.

Tema: Brasil: Esse País tem solução

Aluno:(A 9)

Turma: 3º ano, ensino médio.

Escola: Sylvio Rabelo

O Brasil tem vários problemas na educação, na saúde, com a falta de policiamento, o que tem trazido grandes transtornos para a nossa população, mas não é só isso que nos preocupa.

Não é de agora que enfrentamos o desemprego e corrupção dos nossos políticos.

No ano de 2003 foi eleito o 20º Presidente Nacional do Brasil que venceu com 63% dos votos, próximo ao final do seu mandato foi acusado de estar envolvido no valerioduto que envolveu não só ele mas outros políticos acusados de pagar propinas.

Porém, mesmo com essas acusações O Presidente Lula tem feito grandes melhoria no Brasil. Ele implantou o fome zero, o PETI, bolsa família, tem pago grande parte da dívida no exterior, entre outros projetos.

Em 2006, haverá outra eleição na qual o Lula é candidato e a única solução que a população brasileira tem para ver seu país sair da lama em que ele está é eleger Luiz Inácio Lula da Silva como seu presidente.

Tema: O jovem e as perspectivas para o futuro

Aluno: A (10)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

O aumento progressivo dos índices de desinteresse juvenil está promovendo uma mobilização político-social. Além do mais, essa falta de motivação, de idéias dos jovens, é um dos problemáticos fenômenos sociais mais comuns em nossa realidade brasileira, que vem chamando muito anosa atenção.

Devido a falta de oportunidade de trabalho, de cursos profissionalizantes qualificados, para a integração (acesso) dos jovens ao mercado de trabalho e por estarem em extremas dificuldades financeiras, conseqüentemente, deixando o jovem sem escolha. E assim, levando-os a tomarem atitudes precipitadas, como ao ingressar na vida do crime, das drogas. Além disso, se incorporando em grupos de marginais e delinqüentes como forma de obter renda.

Para combater e solucionar esse problema, deve haver mais investimento e planejamento, em programa de orientação e incentivo ao jovem, pois eles são o futuro da nova geração.

Tema: No seu modo ver, quais os maiores problemas que angustiam a vida moderna?

Aluno A (11)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

Hoje em dia ainda pode-se dizer que a fome é o maior problema que angustia muita gente. Na maioria das vezes tende a se estender pelo modo de ver ou pela forma de agir.

Se olharmos por todas as pessoas que vivem nas ruas veremos sua angústia por estarem nessas condições, onde crianças que não pediram para vir a este mundo sofredor, sofrem com fome, frio e medo do que os esperam no dia seguinte ou nas noites que ainda virão.

É comum encontrarmos crianças pedindo nas ruas, no trânsito até se machucando e arriscando suas vidas para arrumar algo para comer, que até então é obrigação dos seus pais, que assumiram a responsabilidade aos procriarem, e não é sempre que existem pessoas que pensam dessa forma.

Será tudo culpa dos governadores ou de pessoas sem consciência? Existe grandes projetos em prática e outros que ainda não saíram do papel, uma das melhores coisas para começar acabar com a fome é criar um projeto que se estabeleça a quantidade de filhos para cada família. Não iria acabar mas melhorar; outro passo bom seria da conscientização dos pais nas condições de vida deles e de seus filhos para imaginarem e virem como é difícil a criação de uma criança e imaginem três, quatro. O maior deles era a geração de novas oportunidades de trabalho, pois o primeiro passo da vitória é o esquecimento da derrota e a fome é uma delas.

Tema: A solidariedade contra o individualismo e a indiferença

Aluno A (12)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

O Brasil é um país muito generoso por natureza, nós conseguimos ver isso quando falamos e fazemos programas para conseguir que a qualidade de vida do brasileiro em forma de saúde, alimentação e etc melhorem,mas também somos muito individualistas e tratamos com muita indiferença nossos irmãos compatriotas que sofrem, pedem esmolas, passam fome e morrem a nossa frente. Com tudo isso, permanessemos passivos a estas pessoas que precisam de toda ajuda possível de todos nós brasileiros.

No início do século XX os brasileiros foram mais solidários com esses assuntos como fala o entrevistado do jornal (O Estado de São Paulo) Luís Norberto Pascoal.Mas com a chegada da era Vargas e os militares eles se colocaram como os salvadores dos miseráveis, se colocando como responsáveis por todos aqueles que também precisavam da população.

Todos os brasileiros que dizem ser patriotas, deveriam ter mais amor ao próximo, pois estes estão mais necessitados ao ver nosso semelhante não termos de: raça,condição social ou qualquer que seja. Dói ver essas pessoas passarem por coisas que você com um pouco, faz com que esse sofredor tenha uma vida menos marginalizada mas infelizmente não é assim, todos não agem, todos não querem ajudar e sim ser ajudado. A verdade é que todos podem.

Tema: Nossos políticos e a situação no Brasil social

Aluno A (13)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de Andrade Lima Coelho

A política do nosso Brasil está cada vez pior. A respeito da educação, de trabalho, de políticos etc... quantos brasileiros estão sem uma educação e sem um trabalho para viver.

Os políticos só se lembram do povo quando precisam para ganhar voto e depois esquecem deles, quantas pessoas estão morrendo nos hospitais por falta de atendimento, tudo porque não tem como pagar um hospital bom, quantos não podem ter um trabalho bom porque não tem estudo, isso porque a educação está indo de mal a pior, nas escolas não tem vagas suficientes para todos por isso muitos estão fora da sala de aula e cadê os políticos que não verem isso que não olham po povo brasileiro que precisa da solidariedade, que precisa da ajuda deles, quantos lugares precisam de calçamento, de postos de saúde, de policiamento, de mais escolas para todos.

Mas nós como brasileiros devemos lutar pelos nossos direitos de ser humanos, pelos nossos direitos de estudar, de trabalhar, de ter uma boa saúde e uma boa educação, que só assim o Brasil vai pra frente e não podemos abaixar a cabeça para políticos, só porque nós somos pobres, só pobres, mas temos direito e exigimos respeito, pois somos seres humanos como eles.

Tema: A influência das drogas na adolescência

Aluno: A (14)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Profº Mardônio de A. Lima Coleho

As drogas têm sido um assunto muito polêmico, ainda mais quando se trata de vícios e “loucuras”.

Os adolescentes quando passam a usar drogas ficam viciados e para ter elas fazem qualquer coisa. Muitos adolescentes se sentem influenciados por amigos e para não serem colocados para trás ou serem humilhados, usam pela primeira vez, acabam se viciando, querendo usar mais e mais. Não sabendo eles que às vezes um pouco daquela droga ingerida ou injetada está lhes fazendo mal e que quando eles acharem que pode encontrar uma solução para tudo isso, pode ser tarde demais.

Há quem use drogas como uma “torre forte”, isto é, como esconderijo quando tem vontade de fazer coisas erradas e não tem coragem. Há também aqueles meninos de rua que por não terem proteção da família, terminam nessa, pensando que a qualquer momento podem se livrar e que só querem adquirir experiências mas não pensam nas conseqüências maléficas que tudo isso pode causar.

Sabemos que é possível se chegar a uma solução para esse problema pois se pegassem esses adolescentes e fizessem palestras, mostrando uma outra forma de aproveitar a vida diminuiria a criminalidade. Se se retirassem esses adolescentes da rua poderíamos acabar com esta má influência que se chama drogas.

Tema: 2006: Ano também de eleição

Aluno: A (15)

Turma: 3º ano ensino médio

Escoa: Profº Mardônio de A. Lima Coelho

No ano de 2006, ano de copa do mundo, quase ninguém lembra, que terá a oportunidade de mudar o rumo da nossa nação. Todos só falam em Ronaldo, gols, fase, jogos, má arbitragem e se esquecem que ira ser ela mesma, a população a arbitra deste jogo que se chama democracia brasileira.

Outubro, alguns meses passados da copa, teremos que ir as urnas para deixar ou tirar esta “reca” de bandidos que se chamam de parlamentares. Nosso povo está em fase de “pão e circo” (onde na antiguidade os imperadores divertiam o seu povo para não haver revolta), caiu do céu esta copa para esses que tentam ludibriar, enganar e roubar nas tetas do governo, tendo em vista que todo dinheiro é do povo.

Acho que a população brasileira teria que ter mais responsabilidade, atenção, se informar e procurar seu dever como cidadão, ajudar quem precisa, mas ficam com a falsa impressão de patriotismo em época de copa do mundo, onde enfeitam ruas, avenidas, do nosso país. Sim, isto também é um tipo de patriotismo demonstrando amor, devoção e orgulho do país da bandeira nacional. Mas deveria ser diferente.

Tema: “Ficar pra quê?”

Aluno: A (16)

Turma: 3º ano, ensino médio

Escola: Maria Auxiliadora

Nos dias de hoje, por incrível que pareça, ficar é algo comum e constante entre os jovens na qual os mesmos se encontram e trocam vários beijos e abraços sem ao menos se conhecerem direito. Esse hábito acaba sendo atraente por poder curtir apenas o lado bom do namoro, não havendo responsabilidade nem obrigações do parceiro, tornando o namoro sério algo sem necessidade, careta.

Antigamente, o namorado ia à casa da menina com flores e talvez com uma caixa de bombons. Já na atualidade, o cara conhece, agarra, beija, briga e separa em uma festa. É como ter um relacionamento completo numa noite.

Com essa modernidade que estamos presenciando, com o seu excesso de liberdade e falta de valorização de modo geral faz com que as pessoas não tenham oportunidade de se conhecerem direito.

Embora as pessoas tenham necessidade de serem ouvidas e de construírem relacionamentos marcados pela afetividade, encontramos muitas pessoas que não têm a disposição para ouvir e aceitar o outro. Essa situação pode ter sido gerada pelo individualismo e pela competitividade. Afinal, ficar não é uma mudança comportamental isolada e sim, o reflexo de uma sociedade composta por pessoas mais centradas em si mesmas, mais individualistas.

Tema: A mídia e o alcoolismo na vida das pessoas

Aluno: A (17)

Turma: 3º ano ensino médio

Escola: Maria Auxiliadora

No decorrer das gerações muitos dos hábitos que antes eram restritos apenas a pessoas de mais idade, foi gradualmente se estendendo e tornando-se comum e “viável” para todo cidadão que tivesse vontade de experimentar o mesmo. Um exemplo claro de tal situação é a bebida alcoólica, marcando presença cada vez mais na vida do jovem.

A principal responsável por tantos garotos e garotas perderem seu senso crítico e aderirem ao que vêem e ao que a sociedade lhe mostra que é legal, é a televisão. Com grande influência na vida de todos os que a assistem, a televisão tem o poder de manipular os telespectadores gerando propagandas que mostram a simplicidade que é fazer coisas como beber sem antes ser responsável por si próprio.

As propagandas que são passadas através da TV são obrigadas a apresentarem após darem seu recado, que as bebidas alcoólicas tem venda proibida para menores de 18 anos, porém isso não acarreta na escolha de um jovem fazer ou não, já que a produção é caprichada na hora da apresentação do seu produto.

Visto que a mídia tem a faca e o queijo na mão porém não sabe usá-la de modo que beneficie a população. É preciso que haja uma educação rigorosa dentro de casa para preparar melhor o cidadão de modo que em contato com essas propagandas, mantenham sua ética e sua personalidade não adquirindo assim ao que o mundo coloca como comum nos tempos de hoje.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (1)

PESQUISADOR: Daniel Fernandes Viana Filho

PROFESSOR: P (1)

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

ESCOLA: Maria Auxiliadora

SÉRIES QUE ENSINA: Séries do Ensino Fundamental II e médio

CURSO: Letras.

1. Qual a sua opinião a respeito do ensino da Produção Textual na escola hoje?

R: Atualmente as produções de textos escolares são baseadas em situações isoladas, que não articulam os textos discentes ao contato social, mas exclusivamente ao crivo do professor que se torna, na maioria das vezes, o seu único leitor. Não há situações escolares de socialização das produções. Isto ocorre por várias questões.

2. Na sua opinião, os livros didáticos contemplam as suas expectativas em relação ao trabalho com produção de textos?

R: Os livros didáticos têm mostrado, em geral, uma dicotomia. Há aqueles que trazem textos com o intuito, exclusivamente, de abordar o conteúdo gramatical. Há os que abominam tal conteúdo e abordam os gêneros textuais, apenas. Sabemos que a junção é fundamental, pois um plano sem o conhecimento mínimo de pontuação, sintaxe, comprometerá a construção textual, a compreensão.

3. Cite alguns livros didáticos que você considera ideais para o trabalho com produção textual m sala de aula.

R: As coleções de Magda Soares e Mauro Ferreira são proveitosas (não 100%), assim como a de Heloísa Harue Takazaki (deixa a desejar os conteúdos gramaticais). Não há porém, livro didático ideal, na minha opinião.

4. Quais são os gêneros ou tipos de textos que você costuma trabalhar em sala de aula?

R: Depende da turma. Gosto bastante de textos literários, mas quando sinto que os alunos são imaturos para esse tipo de texto, começo com textos jornalísticos e ou virtuais para ir introduzindo aos poucos, poemas, crônicas, etc.

5. Que aspectos você considera relevantes na análise do texto do seu aluno?

R: Primeiramente a coerência, depois a proposta textual (de fazer uma crônica ou uma matéria jornalística, por exemplo, e também as questões de coesão.

6. Você usa algum subsídio antes do seu aluno produzir um texto sobre um tema qualquer?

R: vai depender da realidade em sala, de material disponível na escola. quando há recursos como DVD, Internet, tv, bibliotecas, retro-projetor, faço uso deles. Quando não há, faço reprodução de textos para leituras coletivas, mas antes das produções sempre procuro trazer o máximo de informações sobre o assunto que o aluno vai abordar em suas produções.

7. O seu trabalho com produção textual é mais centralizado na sala de aula ou trabalha envolvendo toda escola? Justifique.

R: Novamente direi que é relativo. Quando a realidade escolar permite, procuro envolver o meu trabalho com o dos meus colegas, se não, procuro diversificar as formas de produção textual com atividades extra-classe (na biblioteca, em locais públicos), etc.

8. Que dificuldades você encontra para trabalhar com produção textual na sua escola?

R: A maioria das escolas públicas não dispõe de recursos para reprodução de textos, isso dificulta trazer para sala de aula textos atuais (em grande quantidade). Trabalhar paradidáticos é praticamente impossível, porque o quantitativo é sempre aquém do número de alunos. Essas seriam algumas das dificuldades que encontro nas escolas:

- Recursos escassos para investir em produções que extrapolem o âmbito da sala de aula, como a produção de jornais, revistas escolares, homepages;
- Falta de articulação pedagógica entre direção e docentes para proporcionar um trabalho interdisciplinar e dinâmico;
- Moldes arcaicos de ensino (o que tem diminuído bastante).

9. Na sua opinião, até que ponto é importante o trabalho com produção textual na escola?

R: Considero de suma importância. Fazer com que o aluno desenvolva e apure o seu senso crítico, em relação ao processo de produção de texto, de forma que ele saiba reformular seus textos, com o objetivo de torná-los mais eficazes e satisfatórios em sua comunicação escrita com os outros. Esse é, sem dúvida o papel da escola.

10. Diante das dificuldades, se é que há, como fazer para vencê-las

R: Há muitas dificuldades, como as colocadas ao longo deste questionário, daí cabe apelar para os colegas, os alunos e o bom senso de todos na escola para vencê-las.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (2)

Pesquisador: Daniel Fernandes Viana Filho

Professor: P (2)

Disciplina: Língua Portuguesa

Escola: Sylvio Rabello

Séries que ensina: 2º e 3º anos do ensino médio, normal médio 1º e 2º.

Curso: Letras.

1. Qual a sua opinião a respeito Do ensino de Produção Textual na escola hoje?

R: Sofrível. Um professor como eu, que tenho uma carga horária desumana, não consegue ensinar, ao mesmo tempo gramática, Literatura e Redação.

2. Na sua opinião, os livros didáticos contemplam as suas expectativas em relação ao trabalho com produção textual?

R: O livro atual que usamos nessa escola, é bem razoável e contempla aspectos textuais importantes.

3. Cite alguns livros didáticos que você considera ideais para o trabalho com produção textual em sala de aula?

R: Não lembro o nome dos livros mas alguns autores como Magda Soares, William Cereja, Tereza Cochar e outros...

4. Quais são os gêneros ou tipos textuais que você costuma trabalhar em sala de aula?

R: Os que são de mais fácil acesso. São os gêneros notícia, carta, instrucional e dissertativo.

5. Que aspectos você considera relevantes na análise do texto do seu aluno?

R: As inferências que ele pode fazer no texto. O resto fica mais fácil para eles.

6. Você usa algum subsídio antes do seu aluno produzir um texto sobre um tema qualquer?

R: Claro. Uma conversa, leitura de algum texto que se relacione com o tema.

7. O seu trabalho com produção textual é mais centralizado na sala de aula? Ou trabalha envolvendo toda escola? Justifique.

R: Na sala de aula de forma sofrível, pois o tempo, que é pouco, me impede de trabalhar com a criação de um jornal para a escola, por exemplo.

8. Que dificuldades você encontra para trabalhar com produção textual na sua escola?

R: A quantidade de hora-aula e material de apoio.

9. N sua opinião, até que ponto é importante o trabalho com produção textual na escola?

R: É muito importante, pois os alunos têm grande deficiência em leitura e escrita e reescritura de textos. Acredito até que, muitos professores não estão preparados para um trabalho com o texto que ultrapasse os limites da disciplina e da sala de aula.

10. Diante das dificuldades, se é que há, como fazer para vencê-las?

-Reuniões mensais por área;

-Planejamento;

-Condições para que se possa trabalhar (material pedagógico);

-Redução de carga horária;

-Dois professores na disciplina de Língua Portuguesa;

-Um salário justo pois sem isso não há motivação para o professor realizar um bom trabalho, pois precisamos ler e estar “antenado” com as novidades dessa área.

.....

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (3)

Pesquisador: Daniel Fernandes Viana Filho

Professor: P (3)

Disciplina: Língua Portuguesa

Escola: Professor Mardônio de Andrade Lima Coelho.

Séries que ensina: Educação de Jovens e adultos (5ª a 8ª) e Ensino Médio.

Curso: Letras.

1. Qual a sua opinião a respeito do ensino de Produção Textual na escola hoje?

R: O trabalho com produção textual na escola, hoje, tornou-se uma exigência do mundo moderno, por isso, um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de um aluno produtor de textos competente.

2. N sua opinião, os livros didáticos contemplam as suas expectativas em relação ao trabalho com produção de textos?

R: Alguns livros didáticos já contemplam de forma criativa, abrangente e competente o trabalho com produção de textos. Seleciono as propostas que são possíveis de serem trabalhadas com meus alunos, ou seja, que melhor atendam à realidade das minhas turmas.

3. Cite alguns livros didáticos que você considera ideais para o trabalho com produção textual em sala de aula?

R: Gosto de usar no ensino médio o livro: Português de Ernani Terra e José de Nicola.

4. Quais os gêneros ou tipos de textos que você costuma trabalhar em sala de aula?

R: Não consigo trabalhar todos os gêneros textuais, mas costumo trabalhar: bilhete, carta pessoal, carta comercial, notícia jornalística, editorial de jornais, revistas, horóscopo, receita culinária, texto didático. Em relação aos tipos textuais, costumo trabalhar com os alunos os seguintes: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e instrucional, somente no ensino médio.

5. Que aspectos você considera relevantes na análise do texto do seu aluno?

R: Depende do tipo de texto. Na produção de textos narrativos, considero relevantes as informações que o aluno traz sobre o tema proposto, observando os personagens, o enredo, o tempo e o foco narrativo. Na produção de textos dissertativos, procuro identificar os pontos de vista do aluno. Em ambos os tipos de textos, é muito relevante avaliar a coesão.

6. Você usa algum subsídio antes do seu aluno produzir um texto sobre um tema qualquer?

*R: Leitura de textos e intertextos relacionados ao tema.
Estudo, reflexão e exercício de textos sobre conceito, características de vários tipos de textos.
Debate prévio com os alunos sobre o tema a ser solicitado posteriormente.*

7. O seu trabalho com produção textual é mais centralizado na sala de aula ou trabalha envolvendo toda escola? Justifique

R: Considero importante o trabalho com produção textual envolvendo toda escola, mas não consigo avançar porque ainda sinto dificuldades. Realizo mais na sala de aula.

8. Que dificuldades você encontra para trabalhar com produção textual em sua escola?

R: Precisamos de tempo para planejar, escrever projetos de leitura e escrita com todos os professores da escola.

9. Na sua opinião, até que ponto é importante o trabalho com produção textual na escola?

R: É muito importante, significa avanço. Complementa o trabalho com a interdisciplinaridade.

10. Diante das dificuldades, se é que há, como fazer para vence-las?

R: Não desistir. Convencer os outros professores e criar projetos, concursos...

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL DOS ALUNOS ALVO DA PESQUISA

1. De quantas pessoas é composta sua família?
2. Em média, qual o rendimento médio mensal da sua família?
3. Você possui computador em casa?
4. Qual a profissão do seu pai?
5. Qual a profissão da sua mãe?
6. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
7. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
8. Alguém na sua família faz faculdade ou já concluiu o 2º grau?
9. Você costuma ler jornais, revistas? Quais? E que tipos de informações você mais procura nelas?
10. Quais os programas de TV que você mais assiste?