



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROFLETRAS

PAULO ROBERTO ZAMPIERE JUNIOR

**PRODUÇÃO ESCRITA: DESAFIOS DA
CORREÇÃO – (DES)FOCAR A
GRAMÁTICA TRADICIONAL?**

TRÊS LAGOAS, MS

2015

PAULO ROBERTO ZAMPIERE JUNIOR

**PRODUÇÃO ESCRITA: DESAFIOS DA
CORREÇÃO – (DES)FOCAR A
GRAMÁTICA TRADICIONAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (Linguagens e Letramentos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

TRÊS LAGOAS / MS, AGOSTO DE 2015.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dra. Celina Aparecida Garcia de Sousa Nascimento
(UFMS/CPTL)

Prof.^a Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
(UEL)

Prof.^a Dra. Solange de Carvalho Fortilli
(UFMS/ CPTL)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus familiares, principalmente à minha esposa **Liliana** e à minha filhinha **Mariana**, pelo apoio e o amor recebidos.*

*De maneira especial, dedico este trabalho ao professor **João Dalberto Gracioso**, um verdadeiro mestre na arte da vida, da cultura, da sabedoria e da simplicidade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me manter lutando e por me conceder forças para superar os desafios;

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, por aderir ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Em rede com a UFRN, e por tornar possível um sonho tão antigo, viabilizando-o acadêmica e financeiramente.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pelos incentivos, orientações e revisões do trabalho original.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos de mestrado profissional, possibilitando, assim, maior tempo de dedicação às atividades acadêmicas.

Aos professores, que dispuseram de seu tempo e acreditaram em um projeto que visava à melhoria da sala de aula do Ensino Fundamental: Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Claudete Cameschi de Souza, Cleonice Candida Gomes Leite, José Batista de Sales, Maria Luceli Faria Batistote, Nataniel dos Santos Gomes, Onilda Sanches Nincao, Rauer Ribeiro Rodrigues, Ricardo Magalhães Bulhões, Vânia Lescano Guerra e Wagner Corsino Enedino. Obrigado a cada um de vocês pelo empenho em nos ajudar a sermos um pouco melhores como professores.

Aos meus pais (Paulo e Vera), ao meu irmão (Leandro), à minha esposa, à minha filha e à minha família pela compreensão nos momentos de ausência;

Às minhas amigas de turma: Adriana, Ana, Carmem, Deise, Elen, Geni, Isabel, Karen, Karina, Kelly, Márcia, Neusa, Paloma, Priscila e Sueli, pelo apoio nos momentos de incertezas durante o curso, pelos desabafos, pelas trocas de experiências, pelas conversas, pelas pizzas, pelos cafés...obrigado por tudo. Em especial, a Isabel Cristina Rissato dos Santos, companheira de seminários, por sempre concordar em ficar com as partes mais difíceis para ela, por sempre estar presente nas horas de desânimo e por ajudar-me a acreditar que era possível. Obrigado, Isabel.

ZAMPIERE JUNIOR, Paulo Roberto. *Produção escrita: desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional?* Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 153 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

O tratamento que o ensino de produção textual tem recebido por parte dos professores de língua portuguesa, o qual é fruto de uma concepção de língua arraigada à da gramática tradicional, e os efeitos que tal tratamento provoca nos educandos – exclusão e insucesso nas questões concernentes à linguagem (SOARES, 1986; CORACINI, 2007) – são questionamentos constitutivos de nossa prática docente. Temos como objetivo geral analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual dos educandos. Como objetivos específicos, temos: (1) analisar as produções textuais (gênero relato – versão 1) dos alunos, a partir das correções feitas pelo pesquisador, tendo como critério de análise o uso de operadores argumentativos, a referenciação e os padrões de coerência; (2) propor um trabalho de revisão das produções textuais, por meio da correção textual-iterativa; e (3) interpretar as produções textuais (versão 2), tendo por princípio o solicitado ao aluno, observando se houve reflexão e se foram atendidas as questões concernentes à referenciação, aos marcadores textuais e aos operadores argumentativos. Partimos do pressuposto que a correção empreendida nas produções textuais de alunos tem-se centrado em aspectos gramaticais, ignorando outras questões da linguagem, temos como hipótese que tal correção pouco contribui para o desenvolvimento das competências textuais desses alunos e que uma correção centrada no texto produzirá melhores resultados. Procuramos demonstrar como uma correção que (en)foque não só aspectos gramaticais (dimensionando-os) mas aspectos relacionados à coesão e à coerência pode contribuir para formação linguística dos alunos e de que forma eles se apropriam dessa correção. Trata-se de alunos do Ensino Fundamental II (rede pública estadual – SP), sendo que optamos pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994), fundamentados, para a análise, na Linguística Textual de visão interacionista, conforme (MARCUSCHI, 2012; KOCH, 2010; RUIZ, 2013) numa interface com a Linguística Aplicada, a fim de estabelecer relações entre o linguístico e os aspectos culturais, sociais e contextuais. Desta forma, os resultados finais demonstram que uma correção focada na visão interacionista, que dialogue com as ideologias do aluno e o contexto histórico-social, promove maior reflexão linguística e amplia a produção textual do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Produção Escrita; Refacção;

ZAMPIERE JUNIOR, Paulo Roberto. Producción escrita: los retos de la corrección - ¿(des)centrar la gramática tradicional? Três Lagoas: Campus de Três Lagoas de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 153 f. (Tesis de Maestría Profesional en Letras).

RESÚMEN

El tratamiento que la educación en producción textual ha recibido por parte de los profesores de lengua portuguesa, que es el fruto de una concepción de un lenguaje arraigado en la gramática tradicional, y los efectos que tal tratamiento provoca en los estudiantes - exclusión y el fracaso en los asuntos relacionados con el lenguaje (SOARES, 1986; CORACINI, 2007) - son cuestionamientos constitutivos de nuestra práctica docente. Tenemos como objetivo general analizar las producciones textuales desarrolladas por los alumnos con enfoque en la corrección, con el objetivo de cuestionar la corrección tradicional como una contribución al desarrollo de la competencia textual de los estudiantes. Como objetivos específicos: (1) analizar las producciones textuales (Reporte de género - Versión 1) de los alumnos, a partir de las correcciones hechas por el investigador, teniendo como criterio de análisis la utilización de los operadores argumentativos, la referencia y de consistencia argumentativa; (2) proponer un trabajo de revisión de las producciones textuales, a través de la corrección textual interactiva; y (3) interpretar las producciones textuales (versión 2), teniendo por principio el solicitado al alumno, observando si hubo reflexión y se fueron atendidas las cuestiones relativas a la remisión, a los marcadores textuales y a los operadores argumentativos. Suponemos que la corrección realizada en producciones textuales de los estudiantes se ha centrado en los aspectos gramaticales, ignorando otras cuestiones de lenguaje, tenemos como hipótesis de que tal rectificación no hace mucho para el desarrollo de habilidades textuales de estos estudiantes y que una corrección centrada en el texto produzca mejores resultados. Buscamos demostrar como un arreglo que (en) se centra no sólo aspectos gramaticales (dimensionándolos), pero aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia puede contribuir a la formación lingüística de los estudiantes y la forma en que se apropien de esta corrección.. Se trata de alumnos de la escuela primaria II (escuelas públicas - SP), siendo que elegimos la metodología de investigación y acción (THIOLLENT, 1994), basado, para el análisis, la Lingüística Textual de visión interaccional, de acuerdo a (MARCUSCHI, 2012 ; KOCH, 2010; RUIZ, 2013) en una interfaz con la Lingüística Aplicada, a fin de establecer relaciones entre el lingüístico y los aspectos culturales, sociales y contextuales. Por lo tanto, los resultados finales demuestran que una corrección centrada en la visión interaccionista, que dialogue con las ideologías del alumno y el contexto histórico-social, promueve una gran reflexión lingüística y extiende la producción textual del alumno.

PALABRAS-CLAVES: Lingüística Textual; Producción Escrita; Refacção;

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO I - PRODUÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E GRAMÁTICA.	18
1.1 As ciências da Linguagem	18
1.2 O ensino de redação: uma perspectiva histórica	22
1.3 Texto e Textualidade	25
1.4 A gramática normativa e a correção textual	33
CAPÍTULO II – PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, PERCURSO METODOLÓGICO E EXCLUSÃO NA LINGUAGEM.....	38
2.1 A pesquisa-ação: um caminho para melhoria da prática	38
2.2 A constituição do <i>corpus</i>	41
2.3 Linguagem, escola e exclusão	50
2.4 Os tipos de correção	55
2.5 Refacção e o desenvolvimento de competências discursivas	60
CAPÍTULO III – PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REFACÇÃO: OLHARES POSSÍVEIS.....	64
3.1 Produção, intervenção e reescrita: o que dizer sobre a refacção?.....	65
3.1.1 Coesão referencial	68

3.1.2 Marcadores espaciais e temporais	80
3.1.3 Marcas de diálogo: discurso direto e discurso indireto	95
3.1.4 Operadores argumentativos	100
3.2 Reflexões sobre a prática: uma proposta de trabalho com a produção textual.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	130
Produção Textual 11 – Versão 1	131
Produção Textual 12 – Versão 1	132
Produção Textual 21 – Versão 1	133
Produção Textual 4 – Versão 1	134
Produção Textual 10 – Versão 2	135
Produção Textual 26 – Versão 2	136
Produção textual 15 – versão 1	137
Produção textual 15 – versão 2	138
Produção Textual 18 – Versão 1	139
Produção Textual 10 – Versão 1	140
Produção Textual 2 – Versão 1	141
Produção Textual 30 – Versão 1	142
Produção Textual 7 – Versão 1	143
Produção Textual 14 – Versão 2	144
Produção Textual 28 – Versão 1	145
Produção Textual 16 – Versão 1	146
Produção textual 8 – Versão 2	147
Produção Textual 23 – Versão 2	148
Produção Textual 3 – Versão 1	149
Produção Textual 20 – Versão 1	150
Proposta de Produção Textual	151

LISTA DE TABELAS

Tabela I – IDEB – Escola Fleurides Cavallini Menechino	41
Tabela II – SARESP – Escola Fleurides Cavallini Menechino	42
Tabela III – IDESP 2013 – Escola Fleurides Cavallini Menechino	42
Tabela IV – Perfil da Turma	43
Tabela V – Desempenho na AAP	44
Tabela VI – Distribuição dos Tempos Verbais	91

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Textualização	26
Quadro II – Competências utilizadas na correção das produções textuais	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Temáticas abordadas nas correções	49
Gráfico II – Desempenho por critérios/competências.....	67

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção escrita a que nos referimos no título desta dissertação tem sua especificidade na modalidade chamada de redação escolar, cujas solicitações iniciam-se no momento em que começamos a adquirir a língua escrita e intensificam-se na complexidade dos temas, bem como na amplitude dos gêneros.

Por que se ensina produção textual na escola? Procura-se desenvolver quais competências com tal ensino? Desperta-se a reflexão linguística dos educandos em relação ao ato de escrever e de rever a sua própria produção textual? Essas inquietações, dentre outras, fazem-nos propor este trabalho na temática descrita.

Outro aspecto é a correção da produção textual. Tal correção possui diversas características passíveis de serem abordadas, carregando em sua raiz uma série de objetivos pretendidos quando realizada. Diante disso, pensamos em como são corrigidas as produções e na concepção de linguagem que tem aqueles que o fazem. Indagamos as orientações que as correções levam aos alunos e os efeitos produzidos, na materialidade do texto, pelos anos de escolaridade e as inúmeras correções textuais às quais as produções textuais dos educandos foram submetidas.

Ao tratarmos de produção textual na escola, faz-se necessário atentar para aqueles que não dominam de forma plena o sistema da escrita. Como eles se sentem ao “terem” de escrever? Aqueles que ainda não dominam a norma-padrão como realizam os trabalhos na hora da produção textual? E quando do retorno do professor, como entendem esta correção? Possuem experiências positivas com isso? Ou se sentem marginalizados em relação ao uso adequado da linguagem? Constrangidos? Sobre a exclusão – via linguagem – promovida pela escola, Silva (2006, p.470) afirma que

A exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade do aluno em realizar atividades tipicamente escolares no espaço da sala de aula, bem como pela sua inaptidão para agir com sucesso em situações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada.

Nos estudos realizados por Silva (2006), é-nos apresentada uma situação de trabalho com a produção textual em que se proporcionam mudanças no estado de exclusão de uma turma de alunos que até então, por diversos motivos, estavam distantes da prática com a escrita, isso por meio da intervenção pedagógica do professor-pesquisador.

Temos notado ao longo da carreira no magistério (por dez anos de magistério público) que, quando nos deparamos com a missão de corrigir determinada produção textual, mantemo-nos em sua estrutura gramatical, não avançamos. A maioria dos apontamentos que fazemos nas produções pode ser solucionada com um dicionário ou uma gramática. Vemos a correção da redação como uma “higienização do texto” (JESUS, 1995), limpamos aquilo que nos atrapalha a vista, aquilo que nos fere a sensibilidade estética.

Contextualizado o objeto de pesquisa, destacamos que é a partir de dois matizes distintos, porém complementares, que analisamos a produção textual: (i) como função social e (ii) como aparato à formação do discente no decorrer de sua escolarização.

Quando trazemos a função social da escrita, estamos trabalhando com a visão de linguagem estabelecida pela Linguística Textual (LT) como ambiente de interação social, no qual indivíduos se constituem interlocutores reais, com condições de produção específicas (tempo, lugar, papéis sociais) – e não artificiais como se pode ver em algumas propostas de produção textual –, com sentidos negociados entre sujeitos (RUIZ, 2013).

Ao nos referirmos à produção textual como apoio à formação, refletimos sobre o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 52) quando citam a necessidade de desenvolver nos educandos

a capacidade de analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Por outro lado, o insucesso apresentado por nossos alunos em avaliações externas - como o SAEB, SARESP, a Prova Brasil e o PISA¹ – é preocupante. É impossível analisar seus índices de analfabetismo funcional e não haver questionamentos quanto à eficácia do ensino de língua materna em nosso país.

Para tanto, esta pesquisa busca analisar qual contribuição a escola – em nível básico – pode fornecer para que nossos alunos avancem a patamares mais elevados. Uma descrição de como estamos na área da leitura e da escrita nos é apresentada pelo instituto *Paulo Montenegro*, que mede o Índice de Analfabetismo Funcional na realidade brasileira². Os últimos dados de que dispomos são os da pesquisa de 2011-2012, os quais demonstram que apenas 25% da população alfabetizada possui domínio pleno das habilidades de leitura e de escrita.

A própria criação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) procura atender aos anseios por tais mudanças, capacitando docentes das redes públicas do país. O programa assim define seus objetivos³:

A capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional, como pretende o PROFLETRAS, tem como meta mais ampla:

1. O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que o PROFLETRAS, em nível nacional, venha a promover:

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

(ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;

(iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

(v) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental.

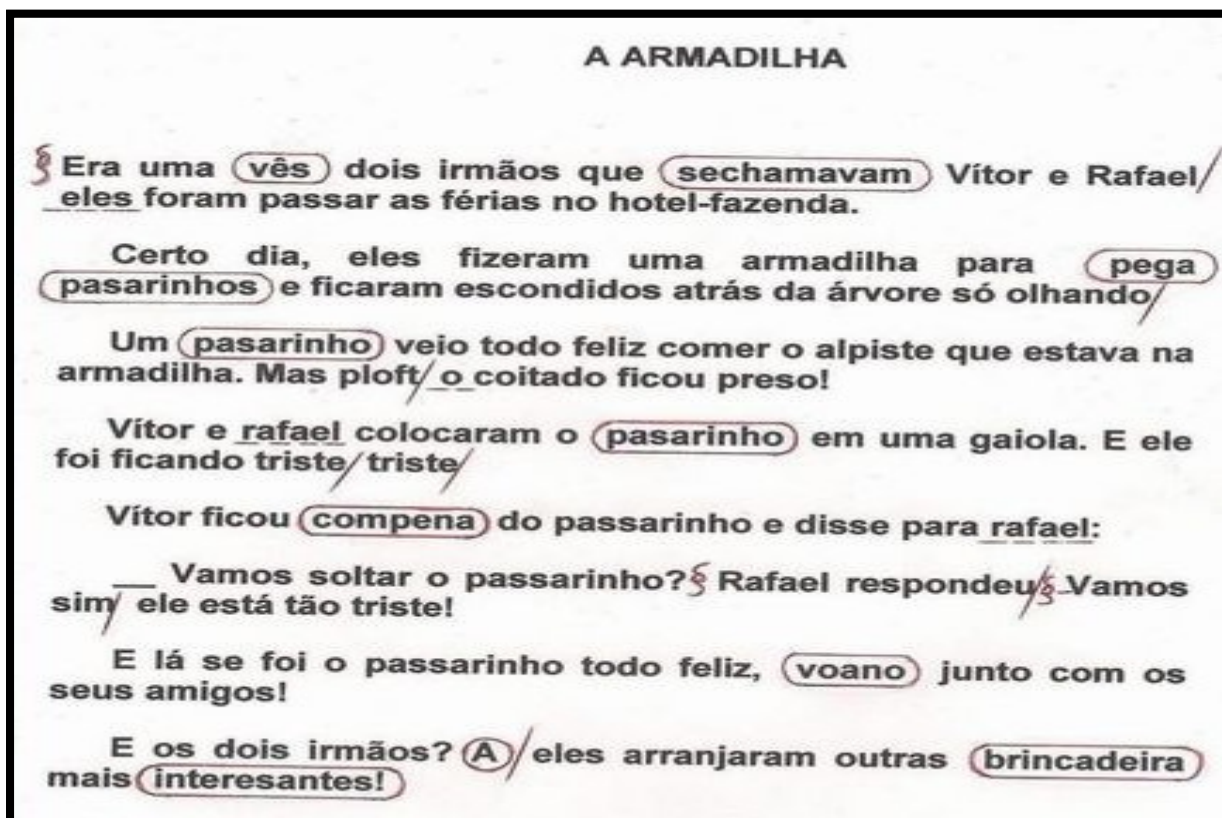
¹ SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) / SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) / PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

² Dados disponíveis em http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx - acesso em 13/07/2015

³ Proposta do PROFLETRAS (acesso em 07/07/2015): <http://cptl.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=464>

Observa-se, entre os objetivos, a capacitação do professor e, consequentemente, o desenvolvimento do aluno como foco do PROFLETRAS, reconhecendo que tal realidade ainda não se encontra nos níveis desejáveis. O programa configura-se também numa ação para melhoria do ensino oferecido nas redes públicas, tendo sua especificidade na linguagem.

Ainda justificamos a relevância deste trabalho quando observamos a correção feita por professores de língua portuguesa. Ao escrevermos esta dissertação, tivemos a curiosidade de digitar no *síte* de busca **Google** a seguinte frase: “texto corrigido”. A primeira das imagens⁴ foi esta:



A partir deste indicativo, demonstra-se como a correção textual é vista, ou seja, uma forma de tornar o texto gramaticalmente irrepreensível. Parece-nos a

⁴ Confira Ministério da Educação
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19624> – acesso em 07/07/2015

mesma visão de língua portuguesa do início do século passado: ensinar a arte do bem escrever, desconsiderando-se elementos de variação e de interação⁵.

Tendo em vista o panorama delineado, esta dissertação propõe-se a relatar a prática desse pesquisador⁶, a partir de uma pesquisa-ação, baseando-se num *corpus* composto por produções escritas de alunos do Ensino Fundamental (7º ano) da escola estadual professora Fleurides Cavallini Menechino, Adamantina-SP. Serão examinadas as produções textuais dos educandos e os efeitos da correção realizada pelo professor-pesquisador, os quais poderão se fazer presentes na materialidade linguística dos textos refeitos (2ª versão).

Com este trabalho, temos como objetivo geral analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual dos educandos. Como objetivos específicos, temos: (1) analisar as produções textuais (gênero relato – versão 1) dos alunos, a partir das correções feitas pelo pesquisador, tendo como critério de análise o uso de operadores argumentativos, a referenciação e os padrões de coerência; (2) propor um trabalho de revisão das produções textuais, por meio da correção textual-interativa; e, (3) interpretar as produções textuais (versão 2), tendo por princípio o solicitado ao aluno, observando se houve reflexão e se foram atendidas as questões concernentes à referenciação, aos marcadores textuais e aos operadores argumentativos.

A correção textual-interativa (RUIZ, 2013) a que nos referimos nos objetivos consiste em estabelecer um diálogo com o produtor do texto cuja correção está sendo feita, comentando aspectos voltados à visão global do texto. Os comentários foram realizados na esteira de Ruiz (2013), a partir do que nomeia por “bilhetes” ou “pós-texto”. Abordamos estes conceitos pormenorizadamente no capítulo II, dedicado à metodologia.

⁵ No capítulo 1, traçamos um pequeno perfil histórico das concepções da língua que nortearam (norteiam) o ensino de língua portuguesa.

⁶ O fato de a própria prática ser fruto de análise é condição preconizada pelo PROFLETRAS, uma vez que deseja que o estudo realizado no Mestrado Profissional reflita diretamente na prática de sala de aula do docente-mestrando.

Pretende-se apontar caminhos para uma correção da produção textual que contribua para formação discente, gerando aprendizado na escrita e fazendo com que o aluno possa se expressar a partir de sua linguagem, buscando a variação padrão da língua e refletindo a língua materna como possibilidade de interação, de inter-relação, de diálogo, de comunicação. Espera-se, também, contribuir com o desempenho dos estudantes em avaliações externas que envolvam compreensão leitora bem como de produção textual. Como menciona Ruiz (2013, p. 20) “definir o que seja um problema de produção é também, ao mesmo tempo, definir o que seja um problema de recepção”, ou seja, temos de observar a leitura (recepção) que o aluno faz da proposta redacional e também da correção textual (a leitura dele sobre a correção feita), pois em tal recepção pode residir um problema de produção textual.

Em suma, com este trabalho pretendemos provocar o início de uma reflexão sobre aspectos da realidade educacional, no que se refere ao trabalho com língua materna, mesmo que em uma escala diminuta – o campo de atuação de um professor – mas acreditamos ser um passo importante, pois ciência se faz também de pequenos passos, que quando somados podem gerar transformações.

PRODUÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E GRAMÁTICA.

1.1 As ciências da Linguagem

Não se pretende fazer aqui um excursus sobre as origens da linguística em todas as suas fases constituintes e seus pormenores teóricos, nem tampouco dizer que a evolução da linguística se deu de forma homogênea ou estanque, busca-se apenas delimitar o caminho a ser trilhado na análise das produções textuais, qual seja, o da Linguística Textual (doravante LT), pois, este fato determina uma série de opções e de recortes que podem ser feitos na análise do *corpus*. Para tanto, serão tratados alguns momentos decisivos na evolução das ciências da linguagem que influenciaram a constituição da LT.

Podemos dizer que a linguística surge como ciência autônoma a partir de Saussure e de suas ideias – veiculadas pelo *Curso de Linguística Geral* publicado por seus alunos em 1916 (SAUSSURE, 1995). A concepção de língua proposta por Saussure tomava-a como um fenômeno social, preocupava-se, em termos de análise, com o seu sistema, sua forma, e não com seu uso (fala ou escrita). Neste sentido, deixava de lado as individualidades e até mesmo os contextos reais de uso, atendo-se à sua estrutura, à sua constituição (estruturalismo). Marcuschi (2012) nos lembra que há estudos recentes⁷ que ampliam a visão tida por Saussure em relação à linguagem, posto que estas ampliações não foram contempladas na obra saussuriana. Até o final dos anos de 1950, dominaram o behaviorismo e o empirismo; a partir da década de 60, amplia-se o domínio do cognitivismo (MARCUSCHI, 2012, p.35).

Na década de 60, Noam Chomsky passa a influenciar sobremaneira nas teorias linguísticas (gerativismo), propondo a dicotomia competência e desempenho e entendendo a linguagem como uma faculdade mental, inata e geneticamente

⁷ Simon Bouquet (1997).

transmitida pela espécie (MARCUSCHI, 2012, p.32). É notória aqui uma diferença entre estruturalismo e gerativismo: enquanto este busca analisar a língua a partir de aspectos inatos, portanto, comuns a todos e a todas as línguas (por semelhanças); aquele elege como princípio organizador as dicotomias (as diferenças).

No entanto, não são só diferenças que podem ser estabelecidas entre o estruturalismo e o gerativismo, há pontos em que os movimentos se tocam, como, por exemplo, a exclusão do elemento comunicação (realização – *parole* e desempenho) da língua. Neste aspecto, o estruturalismo e o gerativismo são considerados movimentos formalistas, pois, desconsideram o contexto comunicacional, a interação.

Neste mesmo contexto, surgem as teorias funcionalistas que, de maneira diferente dos formalistas, propunham como objeto de estudo a língua em uso, em processo de realização, de interação social, de comunicação, de construção de sentido; partindo da relação entre os sujeitos no ato comunicativo.

Tomando por base a visão funcionalista, a gramática passou a ocupar um papel central em relação às reflexões linguísticas. Uma gramática que deveria ser capaz de descrever os fatos ocorridos nas línguas naturais e também englobar elementos que transcendessem a estrutura frasal. Durante este período de transição entre as correntes linguísticas – do estruturalismo e do gerativismo – e a LT, diversas abordagens gramaticais foram sendo propostas, ora por conta das limitações de categorias de análise (a gramática limitava-se a frase), ora pelo surgimento de novos objetos de estudo dentro das situações concretas de comunicação.

Uma das abordagens constituídas denominou-se transfrástica (além da frase), nela partia-se da frase para o texto. Nesta fase, os linguistas procuraram analisar as relações existentes entre as frases e compreendem fenômenos cuja explicação não podia ser fornecida pela sintaxe ou pela semântica. Bentes (2001, p.261) diz “que o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto”. Com o desenvolvimento do

conceito de co-referenciação, impunha-se um limite nas teorias existentes, faltavam a elas elementos para explicar tal fenômeno. Examinemos um exemplo⁸:

Itaparica

Dona de uma luminosidade fantástica em seus 240 quilômetros quadrados, a ilha de Itaparica elegeu a liberdade como padrão e fez da aventura uma experiência que não tem hora para começar. *Ali* tudo flui espontaneamente, desde que o sol nasce anunciando mais um dia, até a noite chegar, com o luar refletindo no mar e as luzes de Salvador como pano de fundo. De resto, *a ilha* funciona como quebra-mar “que protege todo interior da Baía de Todos os Santos”. É a maior de *todas as* 54 da região – a ilha mãe, para melhor definir a geografia local. (Kátia Simões, shopping News, caderno de turismo, p. 10, 12/03/89).

Os elementos textuais destacados servem de exemplos de co-referenciação⁹, são mais que elementos puramente gramaticais; eles nos vão dando a conhecer o referente “Itaparica” sobre diversas nuances, acrescentando caracterizações. Por isso mesmo, não se trata apenas de substituições de termos equivalentes, mas sim de termos que nos auxiliam na compreensão do texto. A fase transfrástica interessou-se, ainda, segundo Bentes (2001, p. 262), por

[...] investigar vários outros fenômenos “transfrásticos”: a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a concordância dos tempos verbais, a relação tópico-comentário e outros. No entanto, os estudos sobre a conexão entre enunciados também levou os pesquisadores a indagar sobre como se estabelecia a relação entre uma sequência e outra sem a presença de um conector.

Com essa proposta teórica, avança-se para um modelo que (i) indaga relações superiores àquelas que vinham sendo analisadas pelos estruturalistas e que (ii) busca, na relação das frases, atribuir sentidos ao texto. Porém, o fato de não podermos afirmar que todo texto apresenta o fenômeno da co-referenciação e de ser

⁸ Retirado de Koch (2010, p.29)

⁹ Sobre a co-referenciação, ver Marcuschi (2012, p.139-142). Tratamos da questão no item 1.3.

necessária a intuição do falante para relacionar as sentenças (no caso das sentenças sequenciadas sem o uso de conectores), isso favoreceu, para Bentes (2001), o surgimento das *gramáticas textuais*.

As gramáticas textuais, como o nome sugere, elegem o texto como objeto precípuo de suas análises. Segundo Bentes (2001), há determinados pontos que agregam algumas características comuns às gramáticas de texto: i) a não continuidade entre frase e texto, já que o todo do texto é mais que a soma das partes que o constituem; ii) o texto é a unidade linguística mais elevada, a partir da qual, pela segmentação de elementos fundamentais da significação textual, pode-se chegar a compreendê-lo; e iii) todo falante nativo possui conhecimento acerca do que seja um texto, ou seja, é capaz de paráfrase, de resumo, de dizer se um texto lhe está sendo exposto em sua totalidade, ou se trata apenas de fragmentos.

Para Charolles (1989, *apud* BENTES, 2001, p.264), todos os usuários da língua possuem três capacidades básicas em relação ao texto: *a) capacidade formativa* (produzir e compreender textos inéditos), *b) capacidade transformativa* (operar transformações no texto original) e *c) capacidade qualitativa* (identificar a tipologia textual). Se estas competências textuais são compartilhadas por todos os usuários, as gramáticas textuais teriam a incumbência de descrevê-las e demonstrar como proceder a análise de todos os textos tendo como ponto de partida esta consideração. Se, por um lado, o projeto se mostrou abrangente demais, uma vez que concebia o texto como entidade pré-fixada, com um número finito de possibilidades (nisto liga-se ao gerativismo chomskyano), estável; por outro lado, possibilitou, segundo Bentes (2001, p.265),

[...] um deslocamento da questão: em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.

Com esta mudança de foco, a noção texto é ampliada e questões como *o que faz um texto ser considerado como tal, existe o não-texto, que características fundamentais são postas em jogo para um bom texto* entram em voga.

Se essas questões se impõem, impõem-se também aquelas voltadas ao ensino da produção textual, a como ele se processa. Iremos nos deter em como o ensino da produção textual, em específico, e o da Língua Portuguesa se comportaram no contexto nacional, a partir das teorias linguísticas que aqui vislumbramos.

1.2 O ensino de redação: uma perspectiva histórica

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por diversas fases e mudanças, sendo influenciado pelo discurso, por governos, por convicções religiosas (quase sempre atrelados), por teorias acadêmicas, por fatores sociais, entre tantas outras variáveis que se apresentaram e continuam se apresentando como norteadoras do processo de aprendizagem do idioma pátrio.

Inicialmente traçamos um perfil diacrônico da disciplina Língua Portuguesa no país, atrelando a este perfil as concepções de linguagem imanentes a ele, bem como uma breve descrição de como se processava o trabalho com a produção textual. Alinhando estes três objetos (disciplina – concepção – redação) teremos um panorama do que foi (é) o ensino de Língua Portuguesa no território brasileiro. Inicialmente dividiremos, para nossa análise, o ensino de língua em três fases históricas, que se seguem.

A Fase Colonial mostrou que nem sempre a Língua Portuguesa foi o idioma mais falado no Brasil, numericamente até meados do século XIX as línguas indígenas tinham a supremacia, apesar de subjugadas pelo colonizador e restritas à modalidade falada. Com a colonização portuguesa, a educação ficou a cargo da Companhia de Jesus, que possuía um programa pedagógico-administrativo intitulado *Ratio Studiorum* cujos conteúdos (metodologias) deveriam ser seguidos

nas escolas. Esse sistema perdurou até a expulsão dos inacianos¹⁰ das terras portuguesas pelo Marquês de Pombal (1759).

Para os jesuítas, após a alfabetização, era necessário ensinar aos educandos a gramática latina e a retórica. Nesta época (colônia), o português não era uma disciplina curricular (SOARES, 2004), alfabetizava-se e introduziam-se as ciências lógicas. Com a reforma pombalina, passou a ser obrigatório o ensino de português, e se aprendia por meio de manuais formatados pela Metrópole. Aprender um idioma significava dominar-lhe a gramática, suas estruturas. Desta forma, era possível se “escrever bem” em determinada língua – enquanto expressão do pensamento (mental). Os exercícios de composição, orientados pelo *Ratio Studiorum*, só eram introduzidos após um extenso ensino da gramática (em língua latina), pois, segundo a concepção da época, só seria possível escrever com acuidade se o aluno dominasse as normas gramaticais e memorizasse seus conceitos. A maioria dos exercícios de composição se realizava em imitações (tendo como ponto de partida textos de Cícero). Há uma máxima no método que dizia “*Imitatio est animae praelectones*”, ou seja, “a imitação é a aula inicial da alma”. Na preleção, o professor expunha o modelo a ser estudado: uma carta, por exemplo, servia de modelo para que o aluno compusesse outra carta, imitando aquilo que lhe fora mostrado na preleção. A linguagem se confundia com o pensamento, era sua representação. Quem pensava organizadamente, escrevia da mesma maneira. A composição era sinônimo de imitação. A memória, de inteligência.

Na segunda fase, a imperial, o latim ia perdendo sua força e o ensino do idioma pátrio ia se firmando na educação brasileira. Com a fundação do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro – 1837), que foi modelo da (para) educação secundária no Brasil, além dos estudos já realizados na “fase anterior” (retórica – poética – língua latina), o estudo da gramática nacional foi introduzido (1838) de forma oficial no programa do ensino secundário. Em relação ao surgimento da disciplina de Português, Soares (2004, p.164) afirma que “retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do império; só

¹⁰ O termo “inacianos” aplica-se aos jesuítas, membros da Companhia da Jesus, referência ao seu fundador: Santo Inácio de Loyola.

então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”.

Nesta fase, percebemos alguns avanços na constituição da disciplina, porém as concepções de língua e linguagem continuam as mesmas.

Na última fase, republicana, embora tenha havido a criação da disciplina Língua Portuguesa e ocorrido o primeiro concurso para professor de português (1871), poucas mudanças se notam na escola e no ensino do idioma pátrio. Como nos diz Soares:

Assim, embora a disciplina se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, **nas cinco primeiras décadas do século XX**, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2004, p. 165, grifos da autora).

Nestas três fases citadas, a língua funciona como um sistema que deveria ser aprendido e entendido em suas constitucionalidades; era uma forma de organizar o raciocínio e conseguir prestígio social. Era a classe alta da sociedade que frequentava os colégios (ou tinha seus professores particulares). Apesar da divisão histórica em três fases do ensino da Língua Portuguesa, notamos nelas exatamente as mesmas concepções: a língua funcionando como sistema, como representação do pensamento, existindo – como objeto de estudo – apenas em sua modalidade escrita, na qual o texto literário e a norma padrão são os únicos modelos a serem aprendidos, dotada de regras e de hierarquias de valores (há o que é belo na língua e o que não é – há o que tem valor e o que não tem).

Na sequência deste contexto, desenvolvem-se as ciências da linguagem de forma mais autônoma, buscando novas abordagens para a análise da língua (ou ao menos a definição com maior “rigor científico” de seu objeto de análise) e com reflexos posteriores para o ensino. Já observamos (em item anterior) os caminhos da linguística a partir de sua autonomia enquanto ciência. Atenhamo-nos às questões de texto e textualidade, dando seguimento ao esboço teórico aqui delineado.

1.3 Texto e textualidade

Na mesma medida em que as alterações nas concepções de língua, de linguagem, de objetos de análise da linguística vão se alterando, também a noção de texto se altera. Embora os usuários da língua tenham competências textuais para diferenciar um texto de uma sequência solta de frases, conceituar texto perpassa por diferentes esferas de observação e para tanto devemos eleger um ponto de vista: no caso em específico, o da LT. Para Koch (2010, p.11),

A linguística textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim de ordem qualitativa.

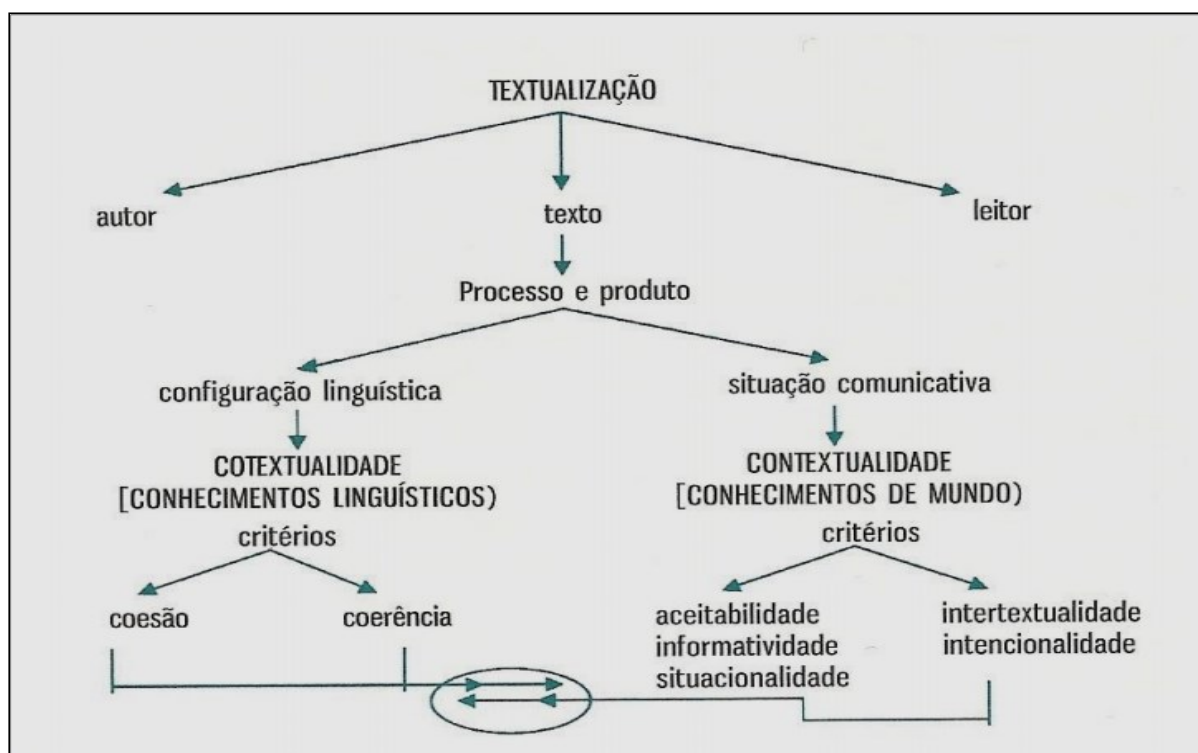
A LT traz diferentes perspectivas à análise dos textos, às suas interpretações, tanto no nível dos constituintes linguísticos, que estão na superficialidade do texto (coesão), quanto no nível semântico-pragmático, que estão em sua estrutura profunda (coerência), além dos demais elementos de textualidade de que trataremos logo adiante.

O conceito de texto, por nós adotado, é o trazido por Beugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2012, p.72) que diz que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Examinando a definição proposta por Beugrande, podem-se notar algumas características atribuídas ao texto: i) “evento comunicativo” – mostra-nos o aspecto dinâmico do texto, bem como sua dupla-face: produção e compreensão; ii) “ações linguísticas” – elementos de fonologia, de morfologia, de sintaxe têm sua importância na produção/ construção de sentido do texto, não se negam os elementos da análise linguística, eles são incorporados em funcionamento (em uso), para que desta maneira lhes sejam conferidos sentidos; iii) “sociais” – o texto retrata a língua em

funcionamento, contextualmente, em situações reais; iv) “cognitivas” – nos textos orais, estas ações cognitivas são de ordens diversas (pausas, prolongamentos de sons, entonações, gestuais etc.) e as pomos em prática; assim também o é quando nos deparamos com a produção escrita e precisamos ativar uma série de conhecimentos e/ ou refletir sobre eles para produção (ideia de processo) dos textos escritos.

Beugrande, juntamente com Dressler em 1981, postulou alguns critérios que fazem com que possamos chamar um texto de texto. Marcuschi (2012, p. 94) propôs o esquema reproduzido a seguir para explicar os critérios de textualidade desenvolvidos por eles. O autor adverte, de antemão, que tais critérios não são divisíveis de forma tão estanque como estão aqui sugeridos, que há situações em que estes mesmos critérios se recobrem (redundâncias), que não são critérios de boa formação textual e que não há primazias, nem da forma nem do conteúdo na relação entre eles. Examinemos:



Quadro I – Textualização – Marcuschi (2012, p. 94)

No processo de textualização, ou seja, no processo que confere textualidade aos textos, diversos elementos são colocados em jogo. Procuraremos tratar de cada

um deles, reforçando as opções feitas em favor da LT. Antes, porém, averiguemos as noções de autor e leitor em LT (MARCUSCHI, 2012):

a) Autor: define-se como aquele que articula o projeto de dizer, mobilizando diversos conhecimentos (de mundo, linguísticos), porém sempre em interação com o leitor.

b) Leitor: é aquele a quem cabe, utilizando-se de suas competências textuais, conferir sentido ao texto, considerando também os critérios que o seguem no esquema proposto.

Em relação a ambos (autor e leitor), vale recobrar o conceito de sujeito:

[...] pode-se dizer que o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre a linguagem e a história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro [...] (MARCUSCHI, 2012, p.70)

Sob estes aspectos sociointeracionais, autor e leitor constroem juntos os sentidos do texto, não como alguém dono do seu dizer, que constrói o discurso manejando a língua como se ela fosse algo sem história; nem tampouco que esse alguém seja apenas um repetidor de ideias, um interlocutor de outrem, todavia, o sujeito é, de certa maneira, permeado pela linguagem e pela história.

Destacamos os critérios de textualidade:

a) Coesão¹¹: o primeiro critério de textualidade a que nos ateremos é a coesão, vista em separado da coerência – como se tem mostrado praticamente consensual entre os autores, separando-a em dois blocos: o da referenciação e o dos demais elementos.

Inicialmente, destacamos o *processo de referenciação*, constituinte da textualidade e ferramenta de entendimento e de produção textual, uma vez que aponta para organização da informação, para progressão e manutenção do tópico

¹¹ Definições baseadas em Halliday e Hasan, citados por Koch (2010).

discursivo e para orientação argumentativa do texto. O campo da referenciação é um dos recortes eleitos para o trabalho com a coesão textual, quando, no terceiro capítulo, empreendemos a correção das produções textuais e o seu processo de refacção.

Existem ao menos duas formas de percebermos o processo de referência: (i) de maneira lógico-semântica, em que os objetos se relacionam biunivocamente, em que cada termo referencial tem sua designação extensional na materialidade do texto; (ii) uma segunda, de concepção sociocognitivista, que postula que a construção dos sentidos leva em conta fatores sociais, interacionais, experienciais. Nesta perspectiva, os referentes são objetos de discurso (MARCUSCHI, 2012, p.139). Para este trabalho, ambas as formas de entendimento são produtoras, pensando que há casos em que o produtor do texto deve deixar claro (biunívoco) a que objeto determinado termo se refere, e há casos em que a segunda concepção contribui, como na progressão textual.

Cavalcante (2013, p.98) define o processo de referenciação como “a atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais”. Para ela, merecem destaque as anáforas indiretas e as anáforas encapsuladoras. Nestas, “uma expressão referencial resume um conteúdo textual, e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido” (CAVALCANTE, 2013, p.127); Naquelas, “um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto” (CAVALCANTE, 2013, p. 125). Ambos os conceitos são tratados na correção das produções textuais e procuram promover o trabalho de revisão dos textos por parte dos educandos.

Ainda sobre a coesão, agora em sentido *latu*, destacamos os principais elementos de coesão que estão presentes na análise das produções textuais e que sinalizam para a refacção, que nos darão subsídios para a análise ora proposta. São eles:

i) Referência: este processo diz respeito aos itens que só assumem significação na remissão a outros itens do discurso (que são necessários para interpretá-los). Incluem-se na referência as anáforas, catáforas e exóforas.

Há movimentos *para trás* na construção de sentidos do texto; a esses movimentos chamamos anáfora, que se constituem em retomadas de elementos já ditos no texto, por exemplo: “O **professor** entregou as notas na secretaria e pediu aos alunos que entrassem em contato com **ele** para definirem os assuntos da recuperação”. O pronome *ele* retoma o termo *professor*.

Aos movimentos *para frente*, que anunciam algo que ainda se constituirá de significado, chamamos catáfora. Por exemplo, “Para prova de recuperação, estudem **isto: pronomes, conjunções e advérbios**”. O pronome demonstrativo *isto* funciona como elemento catafórico no enunciado, uma vez que anuncia o que será dito: a matéria da recuperação, a qual só será conhecida após sua utilização, à frente no texto.

Existem ainda referências que podem estar *fora do texto*, as quais chamamos *exóforas*. Por exemplo, “Este é o país da impunidade”. A construção do sentido nas *exóforas* se dá contextualmente quando da leitura e/ou da identificação do falante, uma vez que, se o exemplo acima fosse dito na Argentina por um argentino, o pronome *este* teria uma significação (Argentina é o país da impunidade); se o exemplo fosse dito no Brasil por um brasileiro, o *este* passaria a significar *Brasil*, ou seja, dependendo do país em que está o falante do enunciado o significado do *este* pode variar.

ii) Substituição: consiste na colocação de um item no lugar de outro. Note-se que a diferenciação entre referência e substituição está no fato desta trazer ao novo item algum aspecto que o redefina em relação ao item reportado, ou seja, o novo item possui algum caráter diferente do item inicial.

Em determinados contextos, as substituições demandam procedimentos de escolhas por parte dos leitores, já que podem – sintaticamente falando – fazer referência a outros elementos. Como “escolhemos” qual o elemento substituído? Vejamos (exemplo de Koch, 2010, p.39): “O *juiz* condenou o *réu* a dez anos de prisão. *Ele* não se conforma com o rigor da pena.” Como sabemos a quem se refere o “ele”: a juiz ou a réu? Ao pensarmos na ideia de não conformidade com a pena, ficamos propensos a entendermos o “ele” fazendo referência ao termo “réu”, uma vez que não haveria motivos para o juiz não se conformar com algo decidido por ele

(juiz). Estes casos são analisados no *corpus*, como forma de evitar possíveis ambiguidades.

iii) Elipse: é o apagamento de um item que pode ser entendido (recuperado) pelo contexto, ou o que Koch (2010) chama de substituição por zero. No *texto analisado*, há certa recorrência a esse recurso, sobretudo, em situações que o sujeito (tema) é omitido em orações posteriores, servindo de rema do termo elidido. As elipses podem ser verbais, nominais ou frasais. Vejamos os exemplos: (i) verbais: “Quem fez a tarefa? – Eu não [].” “; (ii) nominais: “Rafael tem um carro preto, Moisés um [] branco.”; (iii) frasais: “ O que nossos políticos estão fazendo para ajudar o Brasil? Nada [].” Na primeira estrutura, o verbo fazer foi elidido na construção; na segunda, o termo carro aparece elidido; na última construção a frase toda (não estão fazendo nada).

iv) Conjunção: são os itens responsáveis por estabelecer relações entre elementos ou orações. Na tessitura textual, é importante notar os movimentos de manutenção temática – para qual fazemos uso de diversos mecanismos – e de progressão temática, a qual destacamos neste trabalho por meio da *conjunção*, uma das responsáveis pelo encadeamento do texto. No capítulo 3.1.4, retomamos os conceitos de conjunção, exemplificamos pela análise textual seu funcionamento nas produções textuais, sugerindo alternativas de trabalho por meio dos bilhetes.

v) Coesão Lexical: efetuada através de duas estratégias: reiteração ou colocação. Ambas permitem que o texto vá sendo construído para a interpretação do interlocutor e que as relações lexicais estabelecidas, em certa medida, reflitam o mundo – em seu aspecto real ou possível.

A reiteração se dá por meio de repetição do mesmo item, por sinonímia, por hiperonímia, ou pela utilização de nomes genéricos. Na análise das redações, este mecanismo esteve presente na busca por expressões sinonímicas para substituir termos demasiadamente usados e na busca de termos que se encaixassem melhor no campo semântico apresentado.

b) Coerência: a relação aqui se volta aos conceitos de leitor e autor, pois, vemos que “a coerência esta diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2010, p.21). Pode-se dizer que há

incoerência no momento em que não se consegue atribuir significado a determinado texto. Neste sentido, a coerência é um princípio que permite (possibilita) a interpretação do texto. Van Dijk e Kintsch¹² (*apud* KOCH e TRAVAGLIA, 2010, p.42) citam diversos tipos de coerência: i) Coerência Semântica: criada a partir da significação das palavras de um texto (local) com as significações obtidas em relação ao todo do texto; ii) Coerência Sintática: trata-se daquela que se utiliza de meios sintáticos (conectivos, pronomes) para conseguir a coerência semântica; iii) Coerência estilística: refere-se, por exemplo - no nível da escolha lexical - , ao registro utilizado pelo usuário para compor seu texto, em que se escolhe os vocábulos em função da situação comunicativa; iv) Coerência Pragmática: diz respeito a sequência que se dá aos atos de fala.

Os debates acerca destes dois itens (coesão e coerência) já ocuparam em muito os cientistas da linguagem. Não se quis aqui fazer um estudo pormenorizado destes dois elementos, mas citar aspectos que serão retomados e ampliados na análise do *corpus*. Passemos aos próximos fatores.

c) Aceitabilidade: leva em consideração a atitude do receptor em relação ao texto observado. Há certa tendência de o receptor buscar conferir significado àquilo que lhe propõem os textos, ou seja, ele se esforça por compreender os ditos e os não-ditos pelo autor. Marcuschi (2012) atenta para o fato de não confundirmos aceitabilidade vista sob o prisma do gerativismo, já que nesta corrente uma frase como “hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e táxi para a universidade” seria interpretada como inaceitável, por conta da quebra de paralelismo semântico existente entre “tomar café, banho e táxi”. Todavia, observando-a pela LT, sabe-se que em certos contextos e para certas finalidades a frase seria aceitável.

d) Informatividade: é medida levando em conta as expectativas e conhecimentos dos usuários, para os quais se mostra importante o grau de novidade ou previsibilidade dos textos (COSTA VAL, 2000). Dependendo do receptor, um mesmo texto pode ter alto ou baixo grau de informatividade, dependendo de sua intimidade com o tema tratado. Para Beugrande e Dressler (*apud* COSTA VAL, 2000, p.39) “um grau mediano de informatividade seria o mais confortável”, em que

¹² Na obra *Studies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

se alternassem momentos de baixa informatividade (o leitor teria de elevar, extrair delas mais conteúdos) e momentos de alta informatividade (o leitor condensaria as informações, tornando-as compreensíveis), isso garantiria a atenção do leitor todo o tempo.

e) Situcionalidade: é a maneira como o usuário vê a relação entre o texto e situação de comunicação (social, cultural, ambiental etc.). Ela auxilia-nos a compreender e a produzir textos, levando em consideração o texto em uma situação de funcionamento (dinâmica, em ocorrência).

f) Intertextualidade: é a relação entre textos. Não se tem mais visão de texto pleno de originalidade e construído monologicamente. Para Koch e Travaglia (2010, p.92), “[...] outro fator importante de coerência é intertextualidade, na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos”. Desta forma, corroboram a visão de não existência de textos adâmicos.

g) Intencionalidade: partimos sempre do pressuposto de que não existem textos neutros, sempre há algum propósito quando trazemos determinados elementos para comporem os textos, cujo objetivo (finalidade) deve ser compreendido pelo receptor. Recordamos aqui “que o princípio de cooperação com suas quatro máximas conversacionais¹³, tal como propostas por Grice (1975)¹⁴, são uma boa forma de analisar como opera a intencionalidade” (MARCUSCHI, 2012, p. 127).

Após esta sucinta observação de como se comportam os principais elementos constituintes da textualidade, há ainda que ser feita uma ressalva: os critérios de textualidade não são regras do “bom” texto, mas sim chaves de acesso a ele (enquanto receptores) e operadores de tais critérios, enquanto produtores. A depender da forma com que os manejamos, podemos elevar nossa habilidade de lidar com o texto em toda sua plenitude e também se abre a possibilidade de

¹³ Máximas da quantidade, da qualidade, da relevância e do modo.

¹⁴ GRICE, Herbert Paul (1975). Logic and conversation. In: P. COLE and J.L. MORGAN (eds). Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York, Seminar Press, pp. 41-58.

estender o olhar sobre a gramática, não a desfocando como único posto de observação do texto, mas com enfoque naquilo que ela (gramática) pode trazer de reflexão para os educandos, na missão deles de produzir e revisar seus próprios textos.

1.4 A gramática normativa e a correção textual

Ao tratarmos de gramática normativa, associada à ideia de correção textual, algumas ideologias (como as de professores de língua) podem surgir. De um extremo ao outro da questão, há aqueles que defendem, veementemente, o ensino de gramática, entendendo que por meio dela é possível melhorar a escrita dos alunos e torná-los mais eficientes e bem preparados no uso do idioma. Há também aqueles que veem a gramática como secundária, relegando-a a um papel de menor importância no ensino, preocupados com outros aspectos da formação do aluno.

Ambas as posturas podem ser percebidas nas práticas docentes, mas há limitadores em tais posturas, como: ensinar gramática para quê? Não existe uma gramática imanente em cada usuário da língua? O trabalho com texto resolve por si só as questões de gramática ou é preciso ensiná-la? E as questões mais amplas da linguagem que a gramática não cobre, como são tratadas?

Com o advento das ciências da linguagem, o ensino de língua portuguesa passou por escrutínio minucioso, sobretudo na década de 80 do século passado, em que foram detectados problemas (por diferentes fatores, como o aumento do acesso à escola e o novo perfil do professorado). Isso conduziu à adoção, por parte dos professores, de um sentimento de que tudo o que era feito na escola estava errado. Interpretaram-se inadequadamente algumas teorias e com isso se abandonou o ensino de gramática. Por exemplo, alguns docentes começaram a ensinar os elementos da comunicação de Jakobson (2008), substituindo uma taxonomia (das classes) por outra (dos elementos). Referimo-nos a um abandono da gramática por uma parcela pequena do professorado, tendo em vista que a maioria manteve-se atrelada à antiga prática de ensino, centrada numa gramática normativa, com um fim em si própria.

A antiga prática constituía-se em trabalhar com a gramática de forma descontextualizada, ignorando (desconhecendo) as variações que a linguagem pode apresentar, definindo a norma padrão como única possível e aceitável, e também a única dotada de logicidade. A unidade máxima de análise era a frase (ainda que o texto servisse de base, este era dissecado ao nível em que a gramática normativa pudesse dar conta de analisá-lo). Outro fator a ser mencionado em relação a este tipo de prática é o de ela ser apenas pretensamente normativa. Geralmente, o que ocorre, na verdade, é que se centra na descrição dos constituintes da língua, exibem-se quadros (dos pronomes, das preposições, dos paradigmas verbais etc.), mas não são tratadas as regras, ou melhor, não se trabalha com elas. Que valor tem passar todas as regras de concordância na lousa, se a explicação é tautológica, reafirma aquilo que foi copiado? Faltam metodologias no trato com a gramática, no trato com a língua em geral. Descrever as regras de funcionamento não basta, é preciso que estas regras signifiquem algo para os educandos.

A esse respeito, Neves (2004, p.35) diz que “[...] se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua”. Há um distanciamento entre aquilo que a Universidade estuda, analisa, “descobre” e sua aplicação nos ensinamentos fundamental e médio.

Portanto, das posturas elencadas, qual delas adotar? A dos professores que abandonam a gramática? Ou a dos que se apegam a ela? Os latinos usavam uma frase que dizia “*virtus in media est*”. Este aforismo reflete a dicotomia notoriamente instaurada em nossas escolas, sobre a qual pensamos ser frutuosa uma postura que: (i) Abandone o ensino de gramática como um fim em si própria, abandone um ensino de gramática que não promova reflexão, abandone um ensino de gramática que gere exclusão, detectando na norma padrão – por um viés socioeconômico – a única possibilidade de comunicação aceitável; e (ii) favoreça uma gramática contextual, que respeite as variações (sem, contudo, deixar de ensinar a norma padrão) e que parta do texto para seu ensino. No caso específico da produção textual, temos a oportunidade de trabalhar com questões reais, observadas em casos concretos. É na língua viva e vivida – objeto de análise e de reflexão – que se podem ampliar as capacidades linguísticas dos educandos. Neste sentido, Brasil (1997, p. 60) reforça que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o

escritor monitora a própria escrita, para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidades os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”.

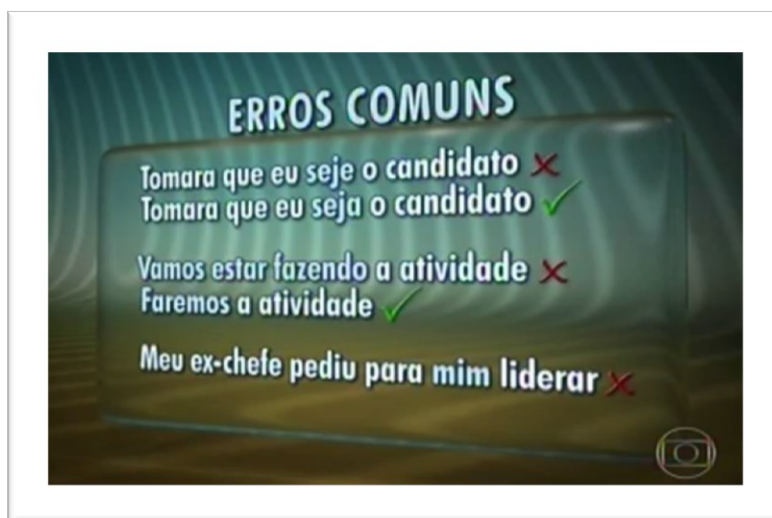
Vislumbramos aqui, no trabalho com a produção textual e com sua revisão, dupla possibilidade de ação: uma voltada para que o aluno utilize os conhecimentos que já possui em relação à língua para revisar seu próprio texto, ainda que por meio de orientações do professor; outra que adote o trabalho com a produção e sua revisão como fonte de assuntos que mereçam ser abordados nas aulas, tendo por base textos e acontecimentos detectados “na vida real”, partindo assim de um princípio que não mascara a língua por meio de atividades mecanizadas e desprovidas de relevância. Perini (2001) traz três inconsistências que, segundo ele, são as responsáveis para que o ensino de gramática não surta os efeitos desejados, dentre as quais, destacamos o fato de que aquilo que a escola trabalha está longe de ser a realidade encontrada pelos alunos. Um trabalho que vislumbrasse as ações elencadas dirimiria uma das inconsistências trazidas por Perini.

Em relação ao ensino de gramática na escola, ainda colocamos em cena outra questão: a imposição dos meios de comunicação sobre o que seja correto *versus* incorreto em língua. Não é difícil encontrar reportagens tratando dos “erros” cometidos pelas pessoas ao utilizarem a língua portuguesa, seja em entrevistas de emprego, em provas de vestibular, em redes sociais. No entanto, nunca se coloca a questão sob o prisma da adequação, mas sim do equívoco, da falta de conhecimento, do despreparo, reforçando o preconceito linguístico.

Para ficarmos em apenas um exemplo recente, vejamos uma reportagem veiculada pelo Jornal Hoje – Rede Globo de Televisão – do dia 10/03/2014¹⁵ - cujo título era: **Domínio de português e inglês é essencial no mercado de trabalho. Em processos seletivos, 40% são desclassificados por erros de português. Cursos gratuitos e de baixo custo são opções para aprender inglês.**

¹⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/03/dominio-de-portugues-e-ingles-e-essencial-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em 06/05/2015.

Durante toda a reportagem, a língua é tratada pelo aspecto da norma, sem que em nenhum momento outras questões sejam colocadas. Confira alguns itens tratados na reportagem (imagem extraída do vídeo):



Nesta imagem, podemos notar pelas indicações de certo (verde) ou errado (vermelho) que tipo de questões são tratadas nas provas. Questões que tangem apenas erro e acerto, sem qualquer tipo de reflexão. Quando se propõe a explicar tais erros, a especialista em recrutamento e seleção, referindo-se ao uso do pronome oblíquo *mim* funcionando como sujeito de infinitivo, diz que “antes de verbo vem sempre *eu* e não *mim*”. Sabemos não ser esta a justificativa da gramática normativa para explicar a ocorrência do *eu* e do *mim* em orações reduzidas. Sendo assim, frases como: “Para mim, viajar à noite é difícil” não estariam em conformidade com norma padrão (como está), pois deveria ser usado, em observância à regra citada, o *eu* e não o *mim* diante do verbo “viajar”. Mas, na frase em questão, o *mim* não é sujeito de *viajar*, e sim complemento nominal de *difícil*, o que na ordem direta resultaria em “Viajar à noite é difícil para mim”. A explicação da especialista em recrutamento e seleção baseia-se naquilo que ela ouviu dizer que era certo, sem maior profundidade (reflexão) sobre a questão.

Outro tipo de abordagem dada à língua nas provas para emprego ou estágios são os ditados, que, segundo uma repórter da TV Globo “são do tempo da escola”. Aqui depreendemos o quanto as práticas escolares ficaram no inconsciente coletivo, determinando o modo de agir do hoje. Para a repórter, foi a escola que tratou de

ensinar a língua assim, uma vez que as empresas estariam apenas reproduzindo o *modus faciendi* da escola. Em dado momento da reportagem, um entrevistado (estudante) diz que “Português a gente fala, *né*, mas tem a dúvida na escrita”, pode-se inferir a concepção de que para saber a Língua Portuguesa, no entender do entrevistado, é necessário resolver todas as dúvidas ortográficas. Será que ele se questionou quanto à quantidade de palavras dominadas por ele, recaindo a dúvida sobre uma minoria de palavras que podem ter sua utilidade questionável (quantas vezes na vida “real” será necessário escrever “chuchu”, “jiló” etc.)? Embora tenham relevância questionável, nesse tipo de avaliação de recrutamento e seleção, segundo a reportagem, são reprovados 40% dos candidatos.

Pode-se observar até aqui como as ciências da linguagem se constituíram, como o ensino de língua se deu em nosso território, que questões são postas em jogo quando trazemos as proposições da linguística textual para a análise das produções textuais e a forma como concebemos o trabalho com a gramática. Delimitaremos um pouco mais a questão, determinando o *corpus* e o aporte teórico.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, PERCURSO METODOLÓGICO E EXCLUSÃO NA LINGUAGEM

2.1 A pesquisa-ação: caminho para melhoria de uma prática

Após definido o objeto de pesquisa a ser estudado, fez-se necessário eleger o método de investigação. Partiu-se do pressuposto que a produção escrita dos educandos passa pela reflexão linguística, para não ser algo descontextualizado e, sim, para conservar consigo os elementos de uma situação de comunicação real. Em relação às propostas de produção textual, é perceptível uma evolução nos últimos anos, pois, as propostas de produção textual têm se apresentado de forma contextual e com efeito de sentido para a produção. Não há, ou quase não há, produções textuais solicitadas de forma “solta”, nas quais o professor escreve o tema na lousa, geralmente não mais que uma linha, e depois pede que seja escrito um texto, as *redações-tortura* a que o professor Carlos Alberto Faraco se referiu em seu antológico artigo “As Sete Pragas do Ensino de Português”¹⁶. Porém quando se pensa a correção das produções textuais não se vê uma evolução proporcional à das propostas. Estas se apresentam com uma linguagem adequada, contextualizada; aquelas, verificando apenas aspectos gramaticais, como nos afirma Coracini (1998, p.6):

A forma - pontuação, acentuação, regras gramaticais, enfim, a gramática - são os “probleminhas” mais apontados por P em S.5 e pela maioria dos professores participantes de nossa pesquisa, no que diz respeito à redação: sem a correção gramatical, ela “perde o valor”. Subjaz a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento: como apenas a linguagem enquanto produto transparente pode sofrer interferências externas, reconheceu-se, na Antigüidade, a necessidade de interferir na forma de expressão como única maneira de interferir no pensamento. Talvez daí provenha a tendência quase que exclusiva à correção dos elementos formais (grafia, pontuação, concordância, regência etc.) na prática escolar da

¹⁶ Publicado originalmente na revista CONSTRUTORA, ano III, nº1, p.5-12, 1975.

redação. Esta deve, então, constituir um ato consciente, assim como o erro que deve ser evitado. Do ponto de vista da concepção de aprendizagem, parece que subjaz a essas práticas a concepção cognitivista que acredita na tomada de consciência (sujeito controlador, consciente), já que ensinar significa tornar conscientes as regras, os conteúdos e, como decorrência, os próprios erros.

Esta dissertação nasce justamente da insatisfação com os rumos que o ensino de língua portuguesa vem tomando, em específico, na realidade em que estamos inseridos, enquanto docente, a partir do ingresso no PROFLETRAS, e como pesquisador. Esse é o motivo pelo qual nos propusemos a trabalhar a partir da pesquisa-ação com as questões da produção textual e dos desafios gerados para os corretores (professores). Acreditamos ser um assunto de relevância para a prática, o qual promoverá a participação dos sujeitos e iniciará um processo de mudança na realidade pesquisada, princípios estruturantes de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Esses princípios são os que nos fazem definir a pesquisa-ação como metodologia para este estudo. Thiollent (1994, p.14) define tal metodologia:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

Enquanto pesquisa social, a pesquisa ação é integrada por duas vertentes diferentes. A primeira, de modo usual, ligada a questões de militância, um ato emancipatório, uma forma das classes dominadas - ou classes populares - conseguirem lutar/reivindicar seus direitos (item 2.3). A segunda, de cunho mais técnico, por sua abordagem resolutiva, é adotada no campo industrial, empresarial, geradora de alternativas que tornem mais eficientes determinados processos, os quais esta pesquisa se propôs analisar.

A pesquisa ação traz consigo uma base empírica, tão importante para um curso de mestrado profissional, cuja busca – por meio da teoria – sustenta a prática, subsidiando-a. Postula-se, como um dos fatores de a escola (o professor) não obter êxito em sua prática, o fato de que aquilo que é visto na universidade, ou produzido

por ela, não chega de forma satisfatória à ponta da educação (à sala de aula, ao aluno), seja por fatores de inobservância dos métodos apresentados pela universidade (ideologias tradicionais – segurança), seja por interpretações errôneas ou minimalistas do conhecimento produzido, tendo em vista que a formação daquilo que é proposto como alternativa para o enfrentamento dos problemas chega de forma descontextualizada ou superficial para o professor da educação básica.

Thiollent (1994) traz atrelada à pesquisa ação a resolução de problema coletivo, mostrando mais um fator que nos faz aderir a tal metodologia: a questão do papel da escrita na formação discente e como o professor pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à escrita.

O envolvimento entre o discente e o docente (pesquisador e participante) se dá de forma ativa, tanto na proposição da situação de investigação, quanto em seu acompanhamento e em sua avaliação (THIOLLENT, 1994). Os atores de tal pesquisa são levados em conta, em suas especificidades, estabelecendo relação aberta de diálogo em busca dos fins comuns.

A pesquisa ação não se limita ao ativismo (somente agir sobre a situação encontrada), é, sim, fruto da reflexão teórica, dos estudos desenvolvidos, e metodologia privilegiada para apontar caminhos de resolução ou de entendimento do problema detectado.

Em relação à linha de pesquisa adotada e definida pelo programa de mestrado profissional - PROFLETRAS – tem-se¹⁷:

Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

– Descrição - Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual; panorama crítico do ensino da língua portuguesa e/ou da literatura; práticas de letramento e multimodalidade; educação inclusiva e habilidades escolares de leitura e escrita; transtornos de linguagem e de aprendizagem; interculturalidade e multilinguismo; produção de material didático inovador.

¹⁷ <http://cptl.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=464>. Acesso em 24/07/2015.

Justapõem-se, em consonância, a metodologia adotada neste trabalho e a linha de pesquisa do PROFLETRAS, como um recorte à problemática da produção textual e as dificuldades do professor-corretor de promover com sua prática uma educação inclusiva¹⁸.

2.2 A constituição do *corpus*

O *corpus* de pesquisa constitui-se de 31 (trinta e uma) produções textuais de uma turma de 7º ano do ensino fundamental realizadas em 17/03/2014 na escola estadual Professora Fleurides Cavallini Menechino, do município de Adamantina, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Adamantina-SP. Compõe-se, também, da correção textual efetuada pelo professor-pesquisador e das refacções feitas a partir dos apontamentos da primeira versão do texto. Estas redações integram a Avaliação de Aprendizagem em Processo, avaliação diagnóstica aplicada a cada semestre nas escolas da rede estadual paulista de educação.

A escola estadual Professora Fleurides Cavallini Menechino contava no final de 2013¹⁹ com 548 alunos nos anos finais do ensino fundamental e com 422 alunos no ensino médio, totalizando 970 alunos. Seu desempenho no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) é este:

2007	2009	2011	2013
5.2	5.3	5.5	5.1

Tabela I – IDEB – Escola Fleurides Cavallini Menechino

¹⁸ Tratamos deste assunto no item 2.3 (Linguagem, escola e exclusão).

¹⁹ Dados disponíveis em Censo Escolar 2013 (publicado no Diário Oficial da União em 30/12/2013) <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em 02/02/2015.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) promove anualmente o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no qual a escola apresenta os seguintes índices²⁰:

2007	2009	2011	2013
4,41	3,91	3,57	3,07

Tabela II – SARESP – Escola Fleurides Cavallini Menechino

Estes índices refletem a realidade da escola Fleurides, entretanto, ater-nos-emos aos dados que mais justificam a propositura deste trabalho:

IDESP 2013 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO					
		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA	0.2386	0.5284	0.2159	0.017
	MATEMÁTICA	0.2443	0.5795	0.1648	0.0114
3ª série EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0.2212	0.469	0.3097	0
	MATEMÁTICA	0.3274	0.5487	0.115	0.0088

Tabela III – IDESP 2013 – Escola Fleurides Cavallini Menechino

Os dados referentes às avaliações dos alunos são classificados em níveis de desempenho: *abaixo do básico* (domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em questão), *básico* (desenvolvimento parcial), *adequado* (demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em questão) e *avançado* (demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em questão). São distribuídos, percentualmente, de acordo com o desempenho dos

²⁰ Dados disponíveis em saresp.fde.sp.gov.br (acrescente ao endereço “barra” e o “ano” que deseja consultar). Acesso em 20/07/2015.

educandos nas avaliações, levando-se em conta a série e o componente curricular avaliado.

Quando considerados os níveis de desempenho, encontramos mais de 76% dos alunos entre o nível básico e abaixo do básico, ou seja, 3/4 dos alunos dos anos finais do ensino fundamental não estão no nível considerado adequado – para a Secretaria de Estado da Educação, adequando é um nível de desempenho que situa os alunos que dominam as competências e habilidades requisitadas por determinado ano de escolarização. Ressaltamos que o Idesp avalia os anos finais do ciclo (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio). Ainda que consideremos apenas aqueles que estão abaixo do nível básico – ou seja, que ainda não sabem aquilo que serve de base para o aprendizado –, o número é bastante alto (24,43%). Quanto a estes 24,43% o relatório pedagógico²¹ (p.98) diz que “os alunos situados nesse nível realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental”.

Ao se referir ao nível básico, em cuja constituição estão abarcados mais de 52% dos jovens avaliados, o relatório diz que “os alunos situados nesse nível realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o ano que frequentam”. Numa escala que vai até 500 pontos, os alunos situados neste nível de proficiência estão entre 175 e <225, ou seja, menos da metade da possibilidade total de desempenho.

A classe, cujas produções textuais e as reescritas analisamos, é do sétimo ano (antiga sexta série) “D”, período vespertino.

Ano (série)	Sexo	Ano de nascimento	Total de Alunos
7º Ano D	M (12) F (19)	2002 (90%) 2001(10%)	31

Tabela IV – Perfil da Turma

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), a que os alunos foram submetidos, no primeiro semestre de 2014, consta de duas partes: uma composta por um prova de interpretação de texto, e outra por uma produção textual, a que iremos nos deter.

²¹ Disponível em <http://saesp.fde.sp.gov.br/2012/>. Acesso em 20/07/2015.

Na prova de interpretação de texto, que era constituída por 10 questões de diferentes gêneros e contemplavam diversas habilidades, a turma apresentou o seguinte desempenho:

Desempenho 7º Ano D

Questões	Qtde Acertos	% Acertos	Habilidade
Questão 1	16	52%	Identificar tema ou assunto principal de um texto. H4 – Eixo I
Questão 2	17	55%	Inferir informações implícitas (conceitos /opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto. H3 – Eixo I
Questão 3	25	81%	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. H11 – Eixo II
Questão 4	18	58%	Diferenciar as ideias centrais e secundárias de um texto. H18 – Eixo IV
Questão 5	24	77%	Reconhecer efeitos de ironia e/ou humor em textos variados. H23 – Eixo V
Questão 6	25	81%	Localizar informações explícitas em um texto. H1 – Eixo I
Questão 7	13	42%	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. H5 – Eixo I
Questão 8	25	81%	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, considerando as condições e produção e de recepção. H14 – Eixo III
Questão 9	13	42%	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. H27 – Eixo V
Questão 10	13	42%	Estabelecer relações entre causa e consequência, entre partes ou elementos de um texto. H16- Eixo IV

Tabela V – Desempenho na AAP

A média de acerto do 7º ano D foi 61% das questões da prova de interpretação. A avaliação (segunda parte da prova, aplicada em dia diferente da primeira, com a duração de duas aulas – 100min) da produção textual trazia a seguinte comanda: “Caro aluno, após a leitura de dois relatos de experiência vivida, um da autora Tatiana Belinky e outro do jogador Pelé, em forma de depoimento, você fará algumas atividades. Depois disso, você escreverá um relato de experiência vivida.”

Após as atividades de interpretação, que intencionavam fazer com que o aluno lesse os textos e observasse como são estruturados os relatos de experiência vivida, foram formuladas as seguintes orientações: “Com base nas leituras dos **textos I e II**²², nas reflexões feitas e nas orientações do professor, escreva um **relato de experiência vivida**, em primeira pessoa, **para contar uma experiência inesquecível de sua vida escolar**. Esse relato poderá ser publicado no *blog* de sua sala e futuramente compor um diário de memórias do 7º ano”. As orientações seguiam:

²² Textos disponíveis no anexo.

“Não se esqueça de que você também pode mencionar em seu texto: (i) as dificuldades e as alegrias vividas; (ii) quem foram as pessoas que o marcaram positiva ou negativamente nessa fase; (iii) o que você pensa hoje, em relação a essa experiência vivida; (iv) se essa experiência gerou alguma mudança em sua maneira de pensar.

Orientações para sua produção textual:

Seu texto deverá:

- ter um título;
- ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa;
- ser escrito em seu caderno ou em uma folha de rascunho;
- ser passado a limpo (com caneta de cor azul ou preta) em uma folha de caderno.”

Da proposta apresentada, explicitamos alguns aspectos: (i) “após a leitura” – antes de solicitações escritas, os alunos tiveram de ler textos (dois) do mesmo gênero²³ que lhe seria solicitado posteriormente; (ii) “fará algumas atividades” – após lerem cada texto eram colocadas questões de entendimento – em um nível cognitivo, exemplo: qual o ano em que se passa o relato? Qual era a cidade de origem da menina? Há também questionamentos que envolvem aspectos constitutivos do gênero, como por exemplo, o foco narrativo dos textos lidos, os tempos verbais predominantes, a significância dos fatos para quem os narrou; (iii) A solicitação e os recortes são bem delineados – fazer um relato, experiência inesquecível, vida escolar, entre outras; (iv) Definição de um público alvo e do suporte – o blog da sala será o destino inicial do texto (suporte), portanto seus colegas são o público alvo de tal relato; (v) Orientações concernentes a aspectos revisionais – rascunho, passar a limpo, ter título.

²³ No item 1.2 discutimos como se dava a produção de texto à época do ensino jesuítico, à base da imitação, e partir desta proposta observamos, neste quesito, que não existiram mudanças.

Após a aplicação das avaliações e de posse dos relatórios de desempenho, foram preparadas atividades de intervenção, as quais buscavam construir com os alunos os recursos de que eles ainda não dispunham e, por isso mesmo, apresentaram dificuldade na resolução de situações que envolviam determinadas competências. Tomemos apenas como exemplo o resultado da questão sete da avaliação diagnóstica cuja habilidade requeria do aluno “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. As intervenções para esta questão traziam textos de gêneros variados, nos quais se diferenciava opinião de fato. No mesmo sentido, trabalhou-se também com a oralidade, propunha-se uma determinada frase informativa e os alunos eram estimulados a emitir opiniões sobre este fato.

A coleta das produções textuais se deu, após todo trabalho descrito na proposta, em aula-dupla (100 minutos) destinada para o projeto do texto, o rascunho, a revisão e a entrega da versão definitiva em folha separada. Assim se deu a primeira versão. As produções textuais foram corrigidas e os alunos realizaram a refacção de seus textos (segunda versão) em outra aula-dupla, a partir das orientações deixadas por escrito nos “bilhetes” do pós-texto, conforme definido no Capítulo I.

Na análise dos textos (capítulo 3), não usamos as 31 produções textuais, fato este que se deveu à representatividade de cada produção textual em face ao foco de observação feita. Elegemos, como já dito, 4 itens de análise: aspectos relacionados à coesão referencial, aos marcadores circunstanciais, aos operadores argumentativos e ao uso dos discursos direto e indireto (itens 3.1.1 a 3.1.4). As produções foram analisadas à medida que nos permitiram tratar de forma descritiva ou como intervenção nas correções. Ressaltamos, contudo, que todas as produções foram corrigidas e todos os alunos participaram da refacção, porém aqui fizemos um recorte, conforme nossos objetivos.

No processo de nomeação e classificação dos textos, adotamos o seguinte padrão:

(i) Texto – número: no canto superior esquerdo da imagem, apresentamos o número geral de inserções de textos na dissertação. Os números são sequenciais e norteiam os leitores quanto ao número total de textos que entrecortam a dissertação. Essas classificações podem ser de quatro tipos (versões):

(ii) Produção Textual – número – versão: no canto inferior direito da imagem, apresentamos o número da produção textual (dentro do universo de 31 produções) e sua versão (primeira ou segunda). Os textos são imagens digitais das produções originais.

(iii) Excerto Produção Textual – número – versão: assim como em (ii), contudo, aqui não trazemos a produção textual inteira, apenas o excerto²⁴ representativo do que se quer tratar. Medida adotada para conferir maior fluidez à leitura.

(iv) Correção Produção Textual – número: no canto inferior direito, apresentamos o número da produção textual corrigida, trazendo o “bilhete” do pós-texto deixado por nós para que o educando realizasse a refacção de sua produção textual. Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios. Os bilhetes encontram-se digitalizados porque assim foram feitos para correção. As redações foram digitalizadas e no “pós-texto”, utilizando-nos do processador de texto “Word”, fizemos os apontamentos, não havendo uma versão preliminar da correção, nem uma versão original em que se anotaram tais dados. Para a devolutiva, foram impressas as digitalizações, com os apontamentos, e entregues aos alunos. Essa medida se deveu à construção dos itens de abordagem a serem analisados, assim não foram automáticos, mas sim, fruto de discussões nas orientações e de pesquisas para que não incorrêssemos no risco de fazer aquilo que habitualmente antes da pesquisa fazíamos (focar a gramática tradicional). Decidir o que focar e o que desfocar demandou tempo e empenho, e tendo a possibilidade de rever a própria correção (*word*), as condições de se fazer o que se propunha ficaram mais adequadas ao trabalho.

(v) Excerto Correção Produção Textual – número – versão: assim como em (iv), contudo, aqui não trazemos o “bilhete” inteiro, apenas o excerto representativo do que tratamos. Medida adotada para conferir maior fluidez à leitura e foco na discussão empreendida naquele item de análise.

²⁴ A integralidade de todos os “Excertos das Produções Textuais” pode ser conferida no anexo. As produções estão organizadas por ordem de aparecimento na dissertação – número do texto.

pelos educandos, tendo em vista as orientações deixadas, cujas temáticas podemos assim descrever:

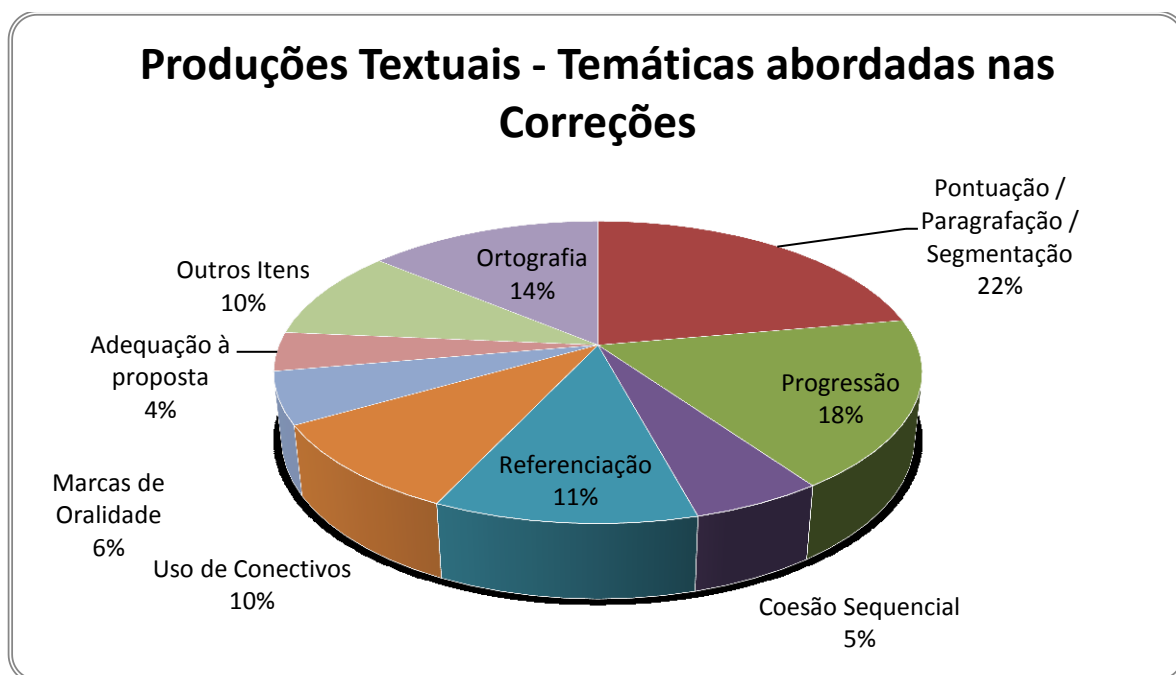


Gráfico I – Temáticas abordadas nas correções

A opção pela forma de correção (“bilhetes”) e pelos itens de análise se deu por conta de diversos motivos. Quanto aos itens de análise, nos pautamos pelos objetivos e as maiores regularidades nos textos. Quanto à opção pelos bilhetes, entendemos que pode proporcionar maior interatividade entre o professor-corretor e os educandos e as possibilidades de relações pessoais que se podem estabelecer no momento da correção, uma vez que, por vezes, o ato de corrigir possa parecer impositivo, monológico e assimétrico, características que se buscou superar no modelo proposto.

A busca de entendimento dessas relações foi basilar nas propostas de correção e na forma de encarar os “bilhetes” do pós-texto como momento de interação dialógica, como forma de quebrar as assimetrias entre professor-corretor e educando. O papel da linguagem para a quebra de tal assimetria é fulcral, fazendo-se promotor, na escola, de sistemas que incluem ou excluem os educandos, dependendo da perspectiva do trabalho com a produção de texto e da concepção de língua que cada professor carrega consigo. Vamos nos deter à compreensão das relações entre linguagem, escola e exclusão.

2.3 Linguagem, escola e exclusão

Ao situarmos esta dissertação na metodologia da pesquisa-ação, partindo de uma necessidade real, como educador, de atuar na resolução do problema encontrado, qual seja, como fazer uma correção das produções textuais que contribua na formação discente, deparou-se com um fator preponderante para que tal contribuição seja efetiva ou não. Relacionando linguagem, escola e exclusão, tem-se a possibilidade de vislumbrar um dos porquês do fracasso escolar na realidade educacional brasileira, sobretudo em escolas que atendem às camadas populares. É, pois, conjugando este três fatores – linguagem, escola e exclusão – que poderemos dar uma resposta ao anseio de desenvolver uma correção mais significativa (inclusiva) em relação às produções escritas de nossos alunos.

A *linguagem* é um fator motriz do (in)sucesso dos educandos nos espaços escolares, sendo base para o desenvolvimento das relações humanas (aspectos culturais) e fonte de construção do conhecimento, instrumento de sua transmissão (SOARES, 1986).

A *escola*, como ambiente privilegiado para o aprendizado sistêmico da língua, vem promovendo maior acesso à educação, entretanto, ainda se podem perceber defasagens mesmo neste item, o que se comprava pelos índices de abandono na rede pública, os quais chegam a 24,3%²⁶. Esse dado nos revela avanços (se comparados à década de 80, por exemplo) e mostra que há ainda muito a percorrer no caminho da educação de qualidade, uma educação para todos, tão apregoada por sistemas de governo.

A *exclusão* por meio da linguagem é flagrante neste contexto, isso sem a consideração das taxas de reprovação – o que elevaria ainda mais este índice –, tal exclusão é constituinte da junção entre linguagem e fracasso escolar. A escola que não respeita as diferenças (classificando-as como deficiência) tem com (por) isso

²⁶ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>. Acesso em 14/07/2015

gerado resultados preocupantes (analfabetismo funcional, violência escolar, desvalorização do professor).

Em seu livro “Linguagem e Escola”, Magda Soares (1986) traça uma relação intrínseca entre o fracasso escolar e a forma como a linguagem vem sendo tratada na escola. Buscando a origem desta relação, são colocadas três explicações para o fracasso escolar: (i) “A Ideologia do dom”- As diferenças individuais são responsáveis pelos resultados de cada um no sistema escolar. Há, por parte do poder público, o oferecimento de oportunidade (vagas), cujo fruto, daquilo que cada um fará dela, dependerá das próprias características individuais. Desta forma a responsabilidade pelo (não) aprendizado do aluno estaria centrada nele próprio, ficando a escola eximida de culpa, caso determinado aluno não aprenda. Segundo Soares (1986, p.11),

Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição.

Nos discursos dos professores, podem-se notar facilmente práticas como as descritas, a reprovação é vista como uma forma de punir o aluno, o qual, na maioria das vezes, sequer questiona tal postura, não se pergunta sobre o “culpado” de ele não aprender. A escola nunca tem culpa pelo não aprendizado? São sempre razões de ordem individual – falta de algum pré-requisito (termo de que os professores gostam para justificar os fracassos)? As causas do não-aprendizado são sempre alheias à escola? A ideologia do dom reforça posturas como estas, que atribuem somente ao aluno a responsabilidade por aprender ou não.

Coracini (2007, p.104) refuta a ideologia do dom, por outro ângulo

Essa tendência de tornar natural o que é construção social, de naturalizar o que existe apenas na teoria, como se sua prática ou aplicação dependesse apenas do povo – que, a final de contas, deveria ser o autogestor de um governo que se diz “demo-crático” (não demônio, mas povo) -, constitui uma das características da ideologia neoliberal segundo a qual todos têm oportunidades iguais

(todos são iguais perante a lei...); como decorrência o sucesso ou o insucesso é de inteira responsabilidade de cada indivíduo.

A ideologia do dom é questionada quanto se percebe que – a partir do acesso das camadas populares à educação – existem diferenças não apenas em como cada indivíduo aprende, mas também há elementos em comum entre as classes sociais (construção social) “que não aprendem” (ou têm dificuldade para tanto). Esse questionamento nos leva à próxima ideologia:

(ii) “Ideologia da deficiência cultural” – Concomitantemente ao advento da ideologia da deficiência cultural, houve quem quisesse pregar que as divisões em classes proviessem de características inatas aos indivíduos, ou seja, que a classe dominada o seria por falta de condições intelectuais de ascenderem a outras classes e que a classe dominante o era por ser possuidora de talentos e dons que lhes permitia ocupar a posição de dominante em relação aos demais. Tal propositura não se sustenta diante de fatores sociais, políticos ou econômicos (SOARES, 1986, p. 12-14).

A ideologia da deficiência cultural propunha que o histórico de vida determinaria sobremaneira no aprendizado, fatores como o meio social em que vivem (comunidade), as dificuldades na alimentação, o pouco acesso à cultura, a ausência de diálogos em casa, a estrutura familiar. Aqui novamente a causa do fracasso é atribuída ao aluno, escusa-se a escola da responsabilidade precípua de sua função: educar.

Essa ideologia não via problemas na divisão das classes sociais, nas estruturas sociais, via como algo natural que aqueles que se formam a partir de um contexto sócio-cultural mais amplo tivessem melhor formação que os que pertenciam às classes dominadas. Nisso se constituía como preconceituosa e excludente. Não se nega o fato de que, por exemplo, a má alimentação influencia na aprendizagem, mas é possível o fazer, sem questionar as estruturas? Sem considerá-las injustas? A nosso ver, não.

Outro fator questionável é estabelecer, do ponto de vista antropológico, valoração para diferentes culturas; em cultura não há superioridade ou inferioridade, culturas complexas ou menos complexas, há sim diferenças culturais:

(iii) “Ideologia das diferenças culturais” – tendo em vista que a teoria da deficiência cultural se torna indefensável cientificamente, Soares (1986, p.14) afirma que “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.” Nas sociedades modernas, intuir a existência de uma cultura (singular) parece simplista, quase inútil, hoje falamos em culturas (plural). Todavia, a classe dominante tende a estabelecer o padrão de cultura a ser seguido pela classe dominada, tende a demonstrar o que tem ou não tem valor em determinada sociedade, aquilo que a classe dominante pratica passa a ser a cultura, privilegiada, superior. A escola passa a ser vista como um aparelho na mão do capitalismo, assumindo e valorizando a cultura da classe dominante. A diferença cultural trazida pelo aluno é transformada em deficiência, seus usos da linguagem são tidos como errados, pois, o que se tem como padrão são os usos da classe dominante, fazendo com que tudo aquilo que não se amoldar a ela (escola) seja marginalizado, excluído.

Diante do exposto, pode-se falar em uma crise da linguagem, uma crise do ensino de língua. A escola fica perspectivamente entre (i) ser a responsável por reproduzir o discurso da classe dominante, vendo, naquilo que as classes menos favorecidas trazem, algo a ser modificado, transformado em padrão aceitável; faz-se com que o aluno se corrija, substituindo “sua linguagem deficiente pela linguagem correta, e assim integre a sociedade tal como ela é” (SOARES, 1986, p. 69); (ii) ser a promotora da aquisição da linguagem prestigiada socialmente, reconhecendo a existência de diferenças – não de deficiências – nos usos da linguagem que os alunos trazem para escola e trabalhando a partir delas (diferenças).

Nesta segunda perspectiva, a escola pode se constituir em uma escola transformadora, numa escola que promova o conhecimento, respeitando as diferenças, instrumentalizando seus alunos para a participação na vida político-social do país, pois, é da visão politizada da escola – um espaço no qual diversas forças agem – que as transformações sociais podem emanar. Nesse sentido, Soares (1986, p.76) afirma que

As relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

Pode-se admitir que as escolas ainda não fazem isso, professores e professoras ainda não têm uma visão de escola que procura promover esse tipo de concepção. Quanto aos critérios de avaliação, no caso específico de que trata essa dissertação, correção textual, são estruturados, nem sempre com clareza, sem levar em conta as variedades linguísticas, o falar do aluno e o efeito distanciador que determinados critérios podem gerar entre professor e aluno.

Um último aspecto, ainda sobre a exclusão, de que gostaríamos de tratar refere-se à questão da cidadania, discurso muito difundido dentre as escolas e os professores, cujos efeitos – tanto quanto os da linguagem – podem gerar e promover aquilo que nominalmente buscam exterminar: a exclusão.

O delineamento da inclusão/exclusão é tratado em diversas leis: a constituição de 1988 (exclusão social, artigo 98, § 2º), a Lei de diretrizes e Bases de 1996 (artigo terceiro), no Estatuto da criança e do adolescente – ECA – (artigo quinquagésimo sétimo). Mas o que se quer tratar aqui não são as leis que buscam promover a inclusão, mas como ela se dá na prática diária. Coracini (2007, p.106) diz que “[...] incluir o diferente significa permitir que o outro conheça as nossas verdades – as verdades dos “normais”, o mundo “perfeito” ou perfectível dos perfeitos (normais)”. Para a autora, quando promovemos movimentos de inclusão na escola, tomado em sentido geral, não apenas de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também sob o prisma social, o que se faz é reforçar a exclusão, por conta da postura adotada, o que se quer é trazer a pessoa incluída ao mundo dos que promoveram tal inclusão, para o mundo da classe dominante.

Favorecer a inclusão desta maneira que vem sendo feita é um apagamento de fronteiras (CORACINI, 2007), é extinguir aquilo que se tem de diferente em relação ao outro (ideologia da diferença cultural). O que se procura é gerar um movimento que nos faça ter incluso em nós aquilo de diferente que outro nos traz. Não é repelindo a linguagem que o aluno mostra na produção que faremos avanços, não é lhe negando o direito à palavra que estaremos fomentando uma sociedade mais justa, possibilitando cidadania (plena de direitos e não só de deveres).

A correção textual a que nos propomos fazer leva em consideração o respeito ao outro, ao dito pelo outro, à forma escolhida pelo outro para se expressar a não

formatação. Corrigir significa, neste contexto, apontar caminhos de adequações. Mas para isso acontecer:

É preciso que se reveja a concepção de cidadania, que se repense a escola não a partir de modelos, receitas, fôrmas, mas a partir do outro que sou eu e do eu que sou outro, não impossibilitando essa expressão, não reduzindo tudo e todos a regras, a formas, a fôrmas, a modelos, mas se abrindo para acolher, hospedar o diferente, aprendendo com ele e dando-se a ele. É nesse movimento heterogêneo em direção ao e do outro, transformam-se um e outro, formam-se laços, cadeias, tecem-se redes, tecidos, órgãos, apagam-se as dicotomias, as fronteiras, os abismos intransponíveis... (CORACINI, 2007, p.112)

Oxalá o trabalho empreendido na educação (escolarização), em relação à linguagem, enverede pelo caminho sugerido por Coracini (2007), para se ter uma escola capaz de superar a crise estabelecida entre linguagem, escola e exclusão.

2.4 Os tipos de correção

Há inúmeros fatores que determinam o tipo de correção a ser aplicada nas produções textuais, destacam-se, entre eles, o objetivo da correção, o tipo de problema (situação) encontrado, a concepção que se tem de língua, a relação de interação que se quer estabelecer.

Serafini (1997, p.107) define correção de texto como “conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Pode-se dividir tal definição e contestar, sobretudo, a ideia de apontamento de defeitos e erros, como se os textos produzidos pelos alunos somente apresentassem isso. Embora a definição pareça tradicional, quando a autora elenca os princípios que devem reger a correção de um texto, percebe-se que sua intenção é promover reflexão nos alunos por intermédio das correções e criar um ambiente de interação. Portanto, a expressão a que podemos nos ater em relação à definição é “conjunto de intervenções”, realizando-as para melhorar a capacidade linguística dos educandos.

Os princípios definidos por Serafini (op. cit., p.108) são seis: a correção não deve ser ambígua; os erros devem ser reagrupados e catalogados; o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; deve-se corrigir poucos erros a cada texto; o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; a correção deve ser adequada à capacidade do aluno. Destacamos dois princípios dentre esses.

O professor que aceita o texto do aluno. Não se está dizendo que o professor deva ignorar os erros, ou que tudo que é feito esteja bom, isso é indiferentismo, que certamente não é o proposto por esta dissertação. Porém, tingir o texto do aluno de vermelho e sem muitas vezes sequer saber o que foi dito, tampouco produz efeitos. Em uma de suas histórias, Rubem Alves²⁷ conta que determinado leitor lhe escrevia frequentemente para corrigi-lo quanto a problemas gramaticais apresentados em seus textos. Rubem Alves compara este leitor a um convidado que viesse a sua casa, tomasse a sopa por ele preparada e reclamasse de que a tigela estava quebrada, mas não mencionasse, em nenhum momento, o gosto da sopa, o trabalho que se teve para prepará-la, se lhe agradou ou não. Assim procedem os professores que corrigem os defeitos e os erros. Não há nada no texto lido que mereça ser comentado, e o plano do conteúdo da produção textual em nada merece ser retocado ou não apresenta nada de bom. O fato de estar aberto ao texto do aluno nos conduz a um princípio de correção, mas também a um princípio de inclusão que estamos defendendo ser papel da escola e dos professores de língua.

Outro princípio a que nos ateremos na análise das redações é o estímulo para a revisão. Não basta ter a redação corrigida, se o aluno não for motivado para a reflexão, para o trabalho sobre o texto a ser revisto. Serafini (1997) reporta a dificuldade que se pode enfrentar com tal trabalho e sugere estratégias para superá-la, como por exemplo, solicitar a refacção apenas de partes (aquelas às quais o professor se deteve na correção). É o que reencontraremos no capítulo terceiro.

Os modelos propostos para correção do texto, tendo por base Serafini (1997), são:

²⁷ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3105201106.htm>. Acesso em 17/07/2015.

A correção indicativa:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1997, p.113)

Neste tipo de correção, o professor circula a palavra grafada incorretamente, ou a sublinha, traça sinais com expressões breves sobre o problema detectado, faz asteriscos na margem do texto para chamar atenção do aluno, traça linhas verticais, chaves ou colchetes para delinear o trecho a ser revisto. A correção indicativa não resolve a questão para o aluno, apenas indica-lhe em que parte (ou palavra específica) está o erro/ problema; tem características menos precisas que as demais correções porque requer que o aluno pense sobre o sinal contido no texto e dê solução para o apontamento. Em relação aos princípios apontados, a correção indicativa pode gerar ambiguidade (símbolos, linguagem não verbal), tende a corrigir todos os erros e não os reagrupa para assim sistematizar o problema encontrado, dando soluções também sistêmicas, gerando um aprendizado pontual. Esse tipo de correção é o mais utilizado pelos professores, segundo Ruiz (2013, p.40).

A correção resolutiva:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor." (SERAFINI, 1997, p. 113)

Pelos processos de reformulação textual, como adição, substituição, supressão e deslocamento (RUIZ, 2013, p.41), o corretor faz os acertos no corpo do próprio texto, desempenhando o papel de revisor do texto, porém, tal correção não

faz como que o aluno reflita, pense, sobre a inadequação, nem busque ativamente a solução do problema.

Enfrentamos, na correção resolutiva, o problema da visão do outro. O professor que aponta as soluções está assumindo a palavra sozinho, sem dar voz ou vez para o outro, sem promover a reflexão sobre aquilo que foi escrito.

A correção classificatória

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

“Ainda que eu ia a praia todos os verões ...”

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro)." (SERAFINI, 1997, p. 114)

Neste tipo de correção o professor adota um código (de conhecimento prévio por parte do aluno) para se referir ao problema detectado. Por exemplo, se o problema apresentado é de acentuação, o professor coloca um “A” indicando ao aluno o que deve ser corrigido. Este tipo de correção permite ao aluno reagrupar os erros. Sendo o problema apresentado por acentuação (codificado), ao estudar as regras de acentuação, válidas para um grupo de palavras com as mesmas características, o aluno internalizará princípios que o podem ajudar em futuras correções com a mesma classificação.

Ruiz (2013, p.47) propõe que, além dos tipos de correção apresentados nos estudos de Serafini, exista mais um: a correção textual-interativa, que segundo a autora

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais

comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dando o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Estes “bilhetes” favorecem o diálogo entre o professor e o aluno. Nas demais correções a interação se faz de forma pontual, não parecem definir exatamente um momento de diálogo, já que o texto do professor corretor se sobrepõe, entrecorta, o texto do aluno. Com os “bilhetes” no pós-texto, isso não ocorre, pois eles estabelecem e marcam o momento de cada um falar (os turnos). Além disso, abordam-se questões referentes a objetos de análise que não são facilmente codificáveis (problemas na estrutura textual), a elogios, a cobranças.

Nos tipos de correção apresentados, há duas posturas preponderantes, uma monológica (correção resolutiva) e outra dialógica (indicativa, classificatória e textual-interativa). Na correção monológica, o dizer do professor se sobrepõe ao dizer do aluno, não há trocas, o discurso do professor assume a aparente única voz do texto; não há o uso de uma linguagem específica (metalinguagem), apresenta-se apenas a forma correta que se espera do texto. Na correção dialógica, professor e aluno assumem uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1997 *apud* RUIZ, 2013), havendo a possibilidade de gerar réplica, que segundo Ruiz (2013, p.79) “todo texto contém em si intrínseco. Sendo, pois, dialógico, por natureza, todo texto demanda uma reação por parte do interlocutor [...]”. Usa-se a metalinguagem para referir-se aos problemas do texto, demandando maior envolvimento com os fatos da língua.

Com as correções empreendidas, conseguimos maior adesão dos alunos ao projeto de revisar, de refletir sobre sua prática e de buscar melhorá-la. Não se está defendendo aqui o abandono dos outros tipos de correção, já que há fatos (como ortografia, por exemplo) mais fáceis de serem assinalados pela correção indicativa. O que se intenta demonstrar é como, por meio da interação, podemos despertar o olhar dos alunos para certas questões, antes negligenciadas, e promover atitudes positivas deles em relação à necessidade de revisão e de reescrita. Entendemos que, se conseguirmos criar hábitos em relação a refletir sobre o ato de escrita, principiamos um trabalho que poderá, ao longo da formação, lograr bons frutos, como percebemos nas refações realizadas pelos educandos.

Embora nossos critérios de análise não sejam os mesmos abordados por Ruiz em sua obra, faremos uso da estratégia interacional por ela utilizada como forma de correção das produções textuais. O trabalho revisional do aluno terá por base os comentários deixados pelo pesquisador nos “bilhetes” do pós-texto (produção) para que com base neles (comentários) os alunos possam empreender a refacção.

2.5 A refacção e o desenvolvimento de competências discursivas

A forma de trabalho com a produção textual, por nós proposta, é uma das saídas encontradas ao nos depararmos com as dificuldades apresentadas pelos educandos em relação à produção textual. Sabemos não ser unívoco o trabalho com tais produções e depender dos objetivos a que se destinam as correções para que seja definido o escopo a ser observado.

Em nosso caso em específico, houve abordagens que trataram de temas gramaticais, por vezes até de certo grau de complexidade, se pensamos em um 7º ano do Ensino Fundamental – como exemplo a pontuação em orações subordinadas em ordem indireta –, mas isso se deu pelas características individuais, tanto do texto quanto do aluno. Há alunos que podem ser inseridos em certos contextos de correção que demandem maior conhecimento de fatos da língua e de usos da norma padrão, uma vez que seus textos apresentam os demais itens a que nos propomos observar.

Isso nos fez corrigir as produções textuais, partindo de uma ideia: em que podemos contribuir, enquanto corretor e professor de língua portuguesa, para que a correção realizada leve ao produtor do texto alguma sugestão de melhoria, alguma forma de ele – produtor – refletir acerca de sua interlocução?

A refacção se mostrou uma boa ferramenta para promover a reflexão em relação às sugestões apresentadas nos “bilhetes”, buscando a melhoria da textualidade da produção textual dos alunos.

Pensemos sobre a definição de refacção trazida pelos PCNs (1998, p.77)

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Destacamos da definição alguns aspectos: (i) o processo de escrita: pensamos a produção textual processualmente, em etapas, sem as quais os efeitos pretendidos podem não ser os alcançados. Preocupar-se mais com o processo e menos com o produto, ao menos enquanto ensino-aprendizagem de língua, parece-nos o mais adequado; (ii) o tempo da refacção se dá no decorrer da elaboração do texto, embora no trabalho aqui apresentado enfatizemos a refacção como reflexão para reescrita do texto, com auxílio dos apontamentos realizados em sua primeira versão e (iii) os PCNs dizem que tais procedimentos (reler e reformular) devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Importante notar o tom assertivo em relação ao ensino – faz parte do ofício docente ensinar a revisão textual – porém quando a ótica é a do aluno, usa-se o verbo “poder”. Mesmo com todo trabalho tratado nas correções, pode acontecer de o aluno ainda não conseguir se apropriar daquilo a que ele foi orientado corrigir em seu texto, por exemplo. Isso não invalida o trabalho, apenas aponta para o fato de que teremos de usar diferente estratégia para a consecução de nosso objetivo: a melhoria do texto dos educandos.

A refacção, entendida como processo, pode ainda nos auxiliar a desenvolver competências discursivas em nossos educandos. Entendemos competência discursiva²⁸ como

[...] a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. Este deve ser considerado seja em seu sentido restrito, que é a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece, seja em seu sentido amplo, que é o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto a competência

²⁸ Definição extraída do Glossário Ceale, versão eletrônica, disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> (acesso em 24/04/2015)

discursiva representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações. (TRAVAGLIA, 2015)

Destacamos alguns aspectos da definição e como vemos o desenvolvimento de tais competências neste trabalho:

a) A leitura: em estrito senso, a proposta da produção textual precisa ser lida e compreendida. Notamos em nossos alunos e alunas certa ansiedade para escrever. Uma leitura atenta da proposta e seu entendimento são o primeiro passo para que um texto atinja seus objetivos. Não há como escrever sobre algo que não se compreendeu perfeitamente.

Outro aspecto a ser salientado refere-se à leitura da correção realizada. Como os alunos (produtores dos textos) veem as orientações propostas para as refacções, como se apropriam disso. Neste momento também a atividade de leitura é privilegiada, em como ele se apropriará das orientações e empreenderá a reformulação de seu texto.

Em sentido amplo, a leitura em seu aspecto de relevância social, como meio de acesso aos bens culturais, desempenha papel fulcral na formação discente para o desenvolvimento de competências discursivas. Costa Val (1997) conclui em sua pesquisa que, nas produções de texto por ela analisadas, se evidenciava a falta de conhecimento de mundo, em última instância, falta de leituras.

b) O propósito comunicativo: a definição anteriormente citada nos diz sobre contextualizar a produção, ou seja, definir o propósito comunicativo a que propõe o texto. Em nosso caso especificamente, tratava-se de produzir um relato de experiência vivida que comporia um *blog* da sala ou um diário de memórias do 7º ano ²⁹. Esta contextualização deve ser vista como de suma importância para aluno na hora da escrita da produção textual, ela influencia em sua maneira de escrever, em que fato será contado, a necessidade ou não de anonimato das pessoas (personagens) envolvidas na história, e – em última instância – o que se quer ou não revelar sobre si, a partir das memórias a serem trazidas para o relato.

²⁹ Conferir item 2.2.

c) A escrita e a reescrita: o domínio de tais competências se dará a partir de práticas de escrita e reescrita. É por meio delas que o aluno desenvolverá suas competências linguísticas. A revisão feita pelo professor-corretor e os apontamentos servirão de guia para a reescrita, novamente serão colocados em jogo aspectos anteriormente citados como a leitura e a adequação ao propósito comunicativo.

d) A interação: neste trabalho o conceito de interação é de fundamental importância, uma vez que vemos no processo de produção textual e de sua refacção, um grande movimento de interação, de dialogismo. Uma das dificuldades por nós encontrada na hora da refacção foi proporcionar ao aluno o entendimento de que estávamos estabelecendo uma interação, composta de diversos atores: o produtor, o professor-corretor, o receptor desta produção e o texto em si. Sempre se corre o risco de a produção textual ser vista como atividade meramente escolar, sem função social alguma e, portanto, aos envolvidos na situação bastaria o papel de simular uma situação de comunicação e não nela interagir. Por exemplo, um dos momentos de aplicação da refacção nos chamou bastante a atenção: um dos alunos (autor da produção 22) sentiu-se um pouco envergonhado, pois havia relatado uma história amorosa, na qual ele teve um pedido de namoro não correspondido. O aluno dirigiu-se ao professor-corretor e comentou que ele não imaginava que sua produção seria lida e que o corretor se lembraria da história quando da refacção. O efeito de sentido da voz desse aluno é: “o senhor leu mesmo a minha história, das outras vezes só vinha circulando algumas palavras”.

Isso nos fez questionar: para este aluno a correção era um momento de interação? Parece-nos que não. Para ele eram apenas atividades automatizadas e sem valor comunicacional real. Neste viés é que propomos algumas estratégias para o trabalho com a produção textual, a partir da interação e de ver no texto do aluno uma manifestação escrita de constituição sócio-histórica, que precisa ser respeitada³⁰. Vamos ao foco proposto para as correções das produções textuais, o qual busca estabelecer a interação de que estamos tratando, a partir de itens ligados à coerência e à coesão textuais.

³⁰ No item 3.2, “Reflexões sobre a prática: uma proposta de trabalho com a produção textual”, aprofundamos a questão aqui tratada.

PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REFACÇÃO: OLHARES POSSÍVEIS

Este capítulo divide-se em duas partes: a descrição e análise das produções de texto e uma proposta de trabalho com tais produções. Nesta primeira parte, composta pelos itens 3.1 a 3.1.4, tratamos do conceito de refacção e como ela pode colaborar no processo de aprendizagem das competências discursivas em relação aos educandos; aprofundamos também os motivos que nos levaram a eleger a coesão textual como ponto de análise determinante nas correções.

Cada item trata de um aspecto coesivo em específico, que são: a referência, os marcadores espaciais e temporais, as marcas de diálogo e os operadores argumentativos. Esses itens são descritos na forma como foram empregados na primeira versão (sem intervenção), utilizamo-nos das próprias produções textuais dos educandos para descrevê-los. Em seguida, dentro do mesmo item, por meio dos “bilhetes” no pós-texto, analisamos a refacção de trechos das produções textuais que apresentaram algum tipo de dificuldade no trabalho como o referido item.

Cabe-nos ainda um esclarecimento a cerca da relação *item a ser analisado e produção textual* em que ele aparece. Como já dissemos anteriormente, houve uma preocupação constante de que a correção contribuísse em algo para o produtor do texto. Fato esse que, em certa medida, nos angustiaava na hora da correção, uma vez que elegemos um espoco de observação e não propúnhamos “fabricar, forjar” uma correção baseada no item, se esta produção textual não apresentasse problemas referentes a ele. Isso nos trouxe uma implicação: nem todas as produções textuais corrigidas estão aqui analisadas, embora todas tenham sido corrigidas e refeitas, em aula, pelos alunos. Mostramos neste capítulo aquelas produções que satisfazem o item (descrever seu funcionamento) ou que apresentaram problemas em relação a ele.

Após a descrição e a análise das produções e das refacções, o item 3.2 apresenta uma proposta de trabalho com a produção textual, primando por pontos que tratam da formação do professor e da mediação da aprendizagem, do papel do texto na sala de aula, do direito à palavra que nossos alunos e alunas têm, porém,

em muitas situações eles são silenciados por posturas normativistas, que pouco contribuem para formação discente. Passemos aos olhares possíveis.

3.1 Produção, intervenção e reescrita: o que dizer sobre a refacção?

Ao nos propormos a analisar a correção da produção escrita, poderíamos tê-lo feito por diferentes abordagens, todas válidas, importantes, mas com implicações diferentes. Poderíamos nos debruçar sobre o entendimento das propostas redacionais (competência 1), como os alunos as veem, como a leitura de tais propostas determina a estruturação do texto ou a intertextualidade, a partir das escolhas feitas em relação aos textos-base. Poderíamos nos ater à adequação ao gênero (competência 2), que é de suma importância para quem escreve e determina a avaliação de quem corrige. Poderíamos analisar, corrigir, a adequação linguística (competência 4), tão necessária, mas que já vem sendo feita por boa parte dos professores. Ressalta-se, no entanto, que nesta competência tem-se muito a ser dimensionado, pois o aspecto gramatical por vezes é a única forma observada, privilegiando apenas a norma padrão, supervalorizando a forma em detrimento do conteúdo.

Todas essas abordagens têm sua importância e podem ser feitas, dependendo das necessidades de cada caso, de cada aula, de cada aluno, de cada proposta de redação, de cada situação de aprendizagem em que o estudante esteja inserido. O mosaico de possibilidades de olhar pode ser percebido na grade de correção das produções textuais utilizada no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), para avaliação da redação:

COMPETÊNCIAS UTILIZADAS NA CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS - SARESP ³¹	
Competência I	Tema – Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
Competência II	Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
Competência III	Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
Competência IV	Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

Quadro II – Competências utilizadas na correção das produções textuais

A abordagem de que nos ocuparemos, neste capítulo, na análise, refere-se aos processos de coesão e coerência postos a serviço da construção do texto. Observemos como tais processos vêm sendo trabalhados e qual seria uma alternativa de trabalho com eles.

Ultimamente, tem-se conferido à coesão apenas o papel de evitar repetições, não se atentando para o papel argumentativo de um trabalho com os elementos de coesão. Incorre-se no risco, também, de substituímos uma nomenclatura pela outra, ou seja, trocarmos a nomenclatura gramatical – que pouco ou quase nada tem produzido de efeitos na materialidade dos textos dos educandos – pela nomenclatura dos elementos coesivos (anáfora, catáfora, exófora, elipse, remissão, referência etc.).

Ao alinharmos o olhar da correção textual nos mecanismos de coesão e coerência, o fizemos por: (i) serem aspectos deixados de lado pelas correções tradicionais, que focam apenas classes gramaticais; (ii) entendermos serem dos critérios de textualidade que mais podem contribuir para o desenvolvimento da

³¹ Disponível em São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa. São Paulo, 2011.

competência textual dos educandos; e (iii) tais critérios terem sido responsáveis pelas médias mais baixas nas últimas avaliações do Saresp. Veja-se:

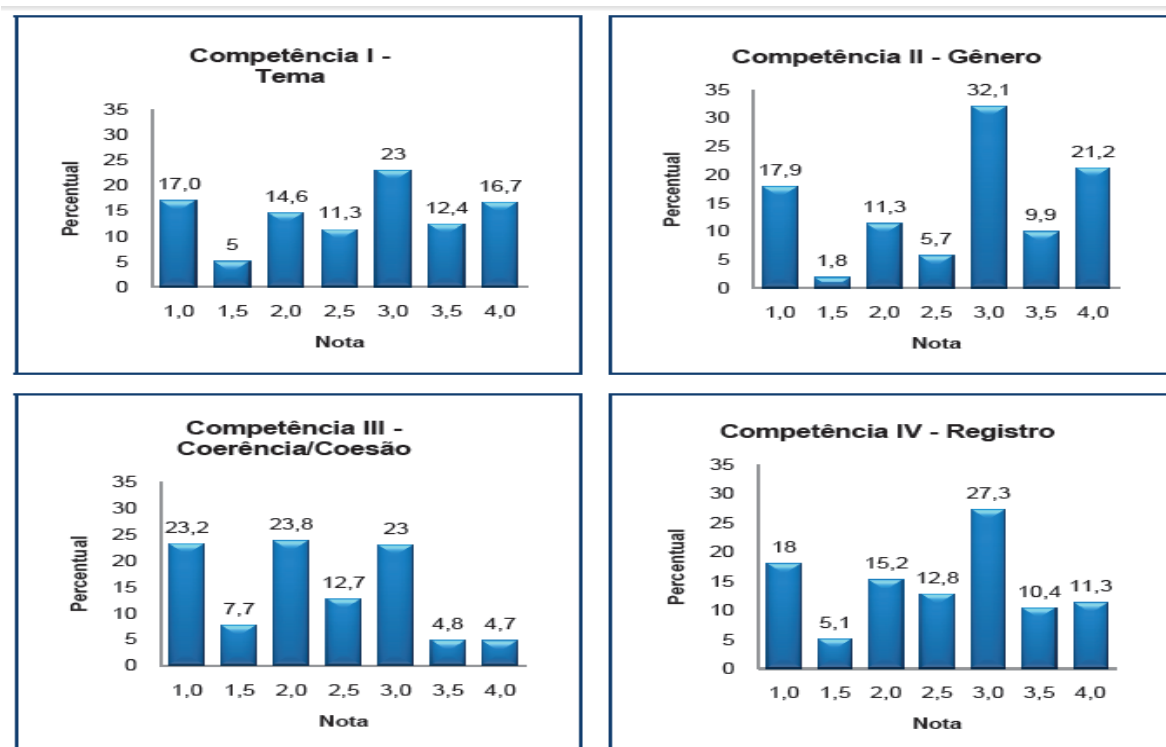


Gráfico II – Desempenho por critérios/competências

Na edição de 2011 do Saresp, última edição em que os dados foram descritos por competência, o final do Ensino Fundamental I apresentou esses dados que foram descritos nos gráficos acima. Pode-se perceber que a Competência III abrange menores índices de notas baixas (1,0 - 1,5 e 2,0), ao mesmo tempo em que abrange os menores índices de notas altas (3,5 e 4,0). Os técnicos que elaboraram o relatório pedagógico justificam tal fato por tratar-se de

uma competência mais complexa por sua própria natureza linguística – mesmo alunos com mais tempo de vida escolar apresentam mais dificuldades nesta competência, como se verá – e também pelo fato de agregar, na verdade, duas competências: Coerência e Coesão. (SÃO PAULO, 2011, p.245).

Não só na avaliação do Saresp se revela tal dificuldade. Em trabalhos de Kleiman (1983), nos quais se procurou realizar um diagnóstico das dificuldades

encontradas pelos educandos na interpretação e produção de textos, aplicaram-se dois testes (teste *cloze*) nos quais eram apagados vocábulos de determinado texto (nomes, adjetivos e verbos) – no intervalo de cinco em cinco palavras – e noutro teste foram apagados vocábulos de relação (artigos, preposições, conjunções). A hipótese primeira da pesquisadora era de que os alunos teriam maior dificuldade em completar os espaços quando eram retirados os itens lexicais como os substantivos, adjetivos ou mesmo os verbos, entretanto, o que se demonstrou que em tal teste ocorreu maior desvio do texto original quando eram completados os espaços faltantes dos vocábulos de relação, ratificando a dificuldade que os educandos têm de explicitar o valor dos conectivos, ainda que o contexto lhe deixe pistas de qual relação estabelecer.

As razões expostas nos fazem pensar em uma correção que foque nos aspectos coesivos das produções textuais, como contributo à formação discursiva do educando, fazendo-a de forma interativa, estabelecendo diálogo com os educandos e seus textos, por meio dos apontamentos feitos durante a correção no pós-texto do aluno. Numa época em que tanto se discute o trabalho com texto nas aulas de Língua Portuguesa (e nas demais disciplinas), trabalhar a partir de textos produzidos pelos alunos, em situações de comunicação reais, com finalidades pré-definidas, com público leitor estipulado, parece-nos uma forma produtora de propositura de trabalho.

Passamos a analisar o *status quo* em que se encontram as produções textuais dos educandos, tendo por base as relações estabelecidas. Tratamos de temas referentes à coesão e à coerência textuais e como eles se apresentam nestas produções. Na sequência, analisamos as refacções – intermediadas pelas correções textuais – e os efeitos de sentido obtidos no texto, bem como o desenvolvimento das competências textuais dos educandos, fim precípuo deste trabalho.

3.1.1 Coesão referencial

Nas produções textuais dos educandos, observamos um trabalho efetivo com os elementos referenciais dentro e fora do texto (anáfora, catáfora e exófora);

mesmo em textos que apresentam maior dificuldade com os elementos coesivos pode-se perceber a referência. Tomemos por exemplo:

Texto 1

Um carro inusitado

Em uma manhã eu estava indo para a escola e cheguei atrasado e fui correndo para a sala de aula e não tinha ninguém na sala, e 1 lembrei que era arte e fui para a sala de arte e chegando lá, eu peguei o material e era desenho livre e eu desenhei um carro, e quando eu estava saindo da sala eu vi o carro de verdade da mesma cor que eu pintei, e chegando na classe falei para meus amigos que eu vi o carro.

Na janela vi outro carro de uma cor diferente do primeiro 2 e quando estava saindo para o recreio eu vi o carro da mesma cor do primeiro e eu fiquei procurando o carro o recreio inteiro e não consegui ver e quando o recreio acabou eu vi o carro de novo.

Continua

3 É era física e a quadra era separada da escola e saindo para quadra eu vi o carro novamente quando acabou a Educação Física estava indo para a sala e eu vi o carro de novo. Vinte minutos depois bateu o sinal para ir embora e cheguei no portão eu vi uma faixa escrita "exposição de carro" aí eu comecei a dar risada e fiquei vendo o carro por 10 minutos e fui embora e quando eu estava ~~no~~ a caminho de casa eu vi o carro e parecia que estava me seguindo e foi me acompanhando até a frente da minha casa e ele estacionou o carro e percebi que o carro era do meu vizinho.

Produção Textual 1 - Versão 1

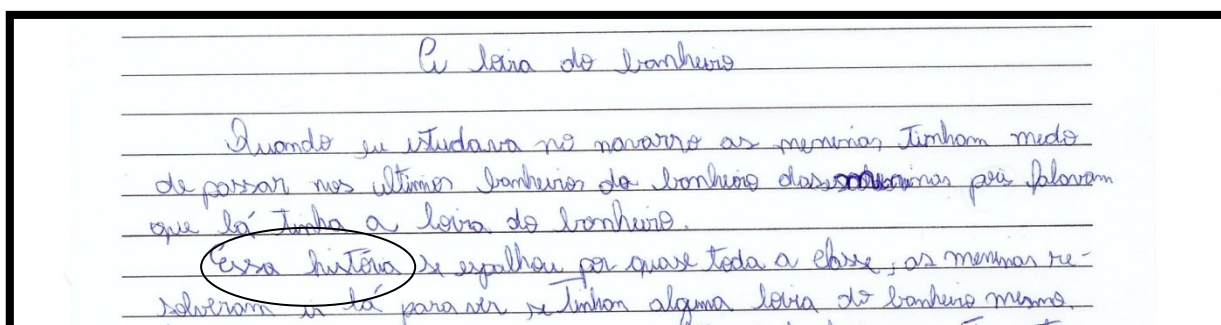
Se a produção deste aluno fosse considerada apenas sob o aspecto gramatical ou mesmo de adequação à proposta, sua avaliação não seria aceitável.

De fato o texto apresenta problemas quanto à coerência, à progressão, à norma padrão, a paragrafações e outros. No entanto, percebemos que o aluno faz uso de elementos de coesão. Fiquemos em apenas três exemplos destacados no texto.

No exemplo 1, o aluno usa o advérbio “lá” (ou advérbio pronominal na concepção de KOCH, 2010) para se referir a um termo que acabou de mencionar no texto (sala de artes). Tal remissão evita a repetição e confere ao texto maior fluidez. No exemplo 2, há uma forma de elipse, tendo em vista que na frase “na janela vi outro carro de uma cor diferente do primeiro Ø”. Aqui percebemos a intenção do aluno de elidir o termo “carro”. Pode-se pensar na falta de elementos para completar tal diferenciação, pois, a construção completa poderia ser “diferente da do primeiro”, elidindo desta forma “cor” e “carro”; porém, a construção utilizada pelo aluno cumpre o papel de evitar a repetição lexical e não compromete o significado global do texto. No exemplo 3, vê-se o uso de sinônimos, em que o aluno utiliza “de novo” no lugar de “novamente”, provavelmente, tendo a ideia de que a repetição do mesmo vocábulo durante o texto seja inadequada, apesar de na sequência aparecer a reiteração do substantivo “carro”.

No próximo excerto, observa-se a presença de um pronome adjetivo, fazendo referência à ideia expressa anteriormente e retomando-a no período seguinte, agregando-lhe os sentidos estabelecidos no período anterior (anáfora encapsuladora – CAVALCANTE, 2013):

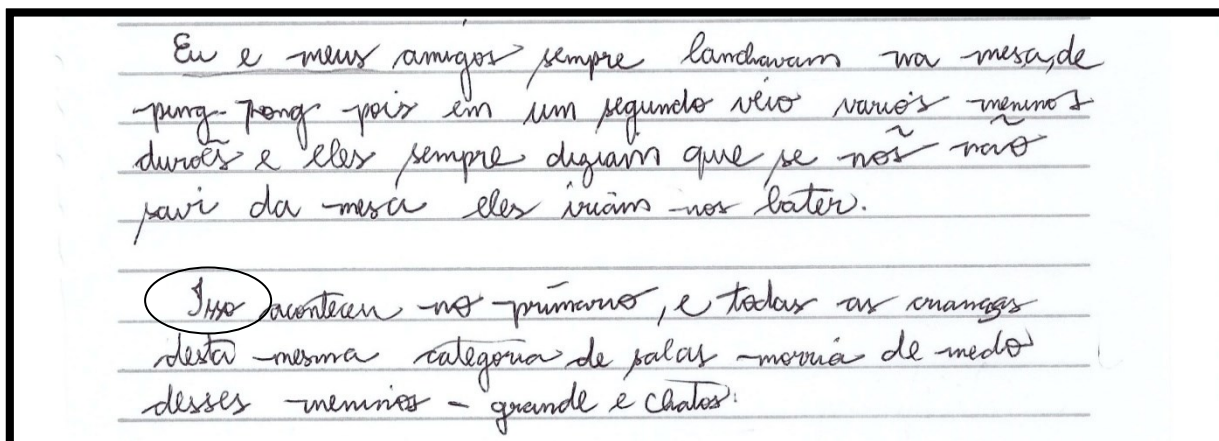
Texto 2



Excerto Produção Textual 11 – Versão 1

O pronome “essa”, colocado junto do substantivo história, faz referência a todo o parágrafo anterior, no qual a aluna contextualiza a história, informando o local, o tempo, o fato (ter medo) e a causa. Outro exemplo

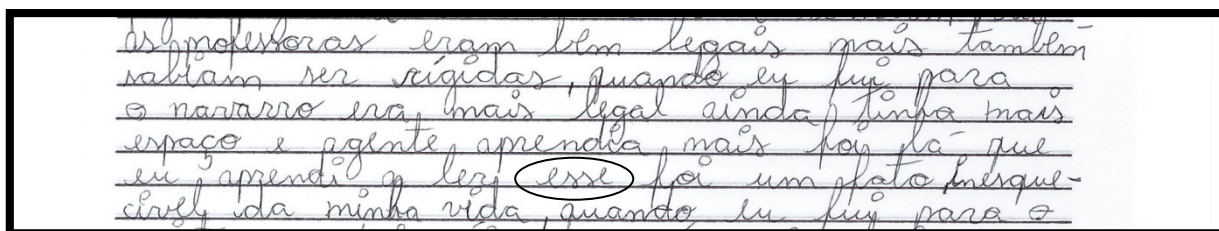
Texto 3



Excerto Produção Textual 12 – Versão 1

O pronome demonstrativo “isso”, retoma todo o relato do parágrafo anterior, encapsulando as informações anteriores todas em si, fazendo com que o discurso produzido anteriormente seja capturado pelo interlocutor do texto com maior agilidade. Vejamos outro exemplo de pronome encapsulador:

Texto 4

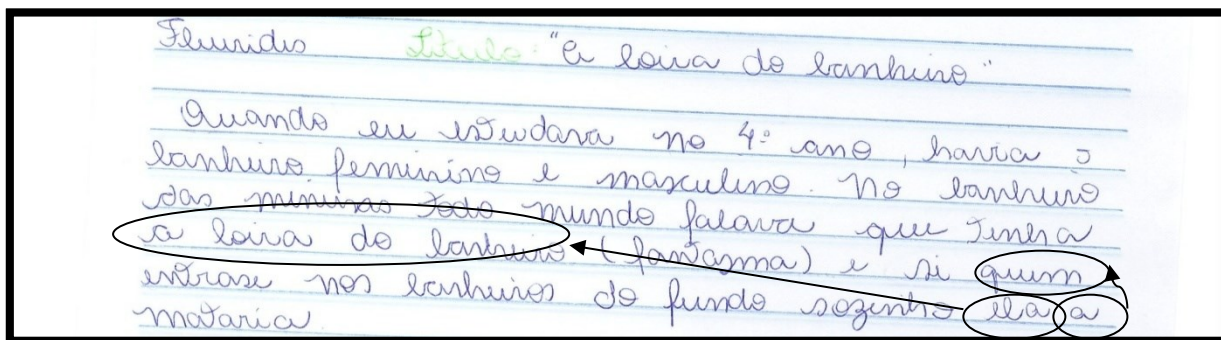


Excerto Produção Textual 31 – Versão 1

O pronome “esse” (concordando nominalmente com fato) retoma o acontecimento inesquecível na vida do aluno: “eu aprendi a ler”.

Exemplos de anáforas são recorrentes nos textos:

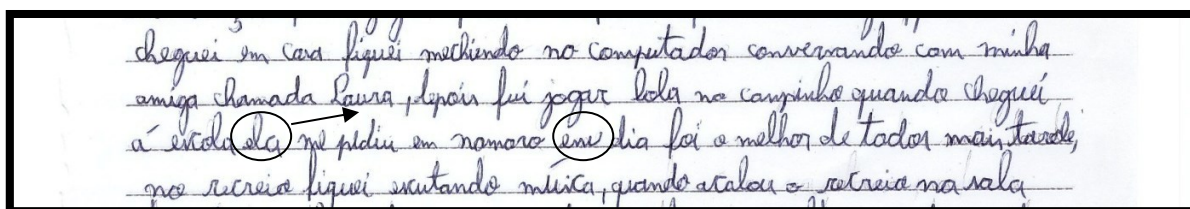
Texto 5



Excerto Produção Textual 5 – Versão 1

O pronome pessoal “ela” retoma anaforicamente a “loira do banheiro”, o oblíquo “a” retoma (pela anáfora indireta) o pronome “quem”; a construção é um pouco inusitada, parece-nos que a aluna queria fazer a retomada de algum elemento como “a pessoa” (não presente na materialidade do texto), ficando representado na materialidade pelo pronome “quem”. Observemos outro exemplo:

Texto 6



Excerto Produção Textual 21 – Versão 1

O pronome “ela” destacado no texto retoma pela anáfora direta o substantivo próprio “Laura”. Em seguida, o pronome demonstrativo “esse” (em função adjetiva) encapsula a ideia de este dia ter sido o melhor de todos, pois, Laura pediu o autor da produção textual em namoro.

Todos esses exemplos demonstram usos – recursos – dos quais os alunos (parte deles) já se apropriaram. No momento da correção, a referenciação foi um dos temas abordados e, a partir dos quais, procuramos promover a melhoria do texto e a reflexão linguística dos educandos. Entre os exemplos citados, o excerto da produção (5) apresentava um uso do pronome “quem” diferente daqueles habitualmente registrados. A correção feita pelo professor-pesquisador solicitava à aluna:

Texto 7

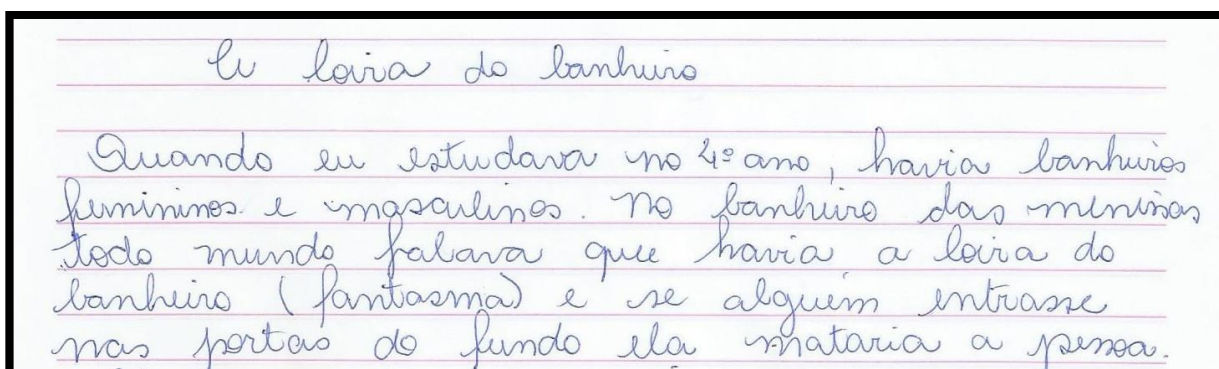
Olá, Michele. Deve ter alguma coisa no banheiro do Navarro, viu... muita gente falou sobre ele. Vamos ao texto, que está ótimo, mas gostaria que melhorássemos algumas coisas:

No começo você usa “se quem entrasse”, poderíamos trocar esta expressão (quem) por outra e tomar cuidado com a grafia do verbo entrar. Veja: se ficar é ficasse; comer é comesse, como é entrar?

[...]

Excerto da Correção – Produção Textual 5

Na refacção, o texto apresenta:

Texto 8


A loira do banheiro

Quando eu estudava no 4º ano, havia banheiros femininos e masculinos. No banheiro das meninas todo mundo falava que havia a loira do banheiro (fantasma) e se alguém entrasse nas portas do fundo ela mataria a pessoa.

Excerto Produção Textual 5 – Versão 2

A aluna refletiu sobre o pronome que havia usado (se quem entrasse) e optou pelo indefinido “alguém”, por entender que ele se adequaria melhor ao contexto no qual, anteriormente, o pronome “quem” estava inserido; e por meio de exemplos de outros verbos no imperfeito do subjuntivo, procedeu a escrita ortográfica do verbo “entrar” (imperfeito do subjuntivo).

A produção textual (4) trazia em seu corpo um pronome sem referente contextual (circulado):

Texto 9

Volta olimpica

Imidia eu e meus amigos resolveram
fincar de pegar pegu na recreio, e
como o zelador mais braco da
escola que ficava na recreio pegando
apressado que correm na recreio
e sempre para a diretoria mas esse
zelador tinha a representada e era
um moreo.

Nos achamos que por de ser moreo
de não faria nada, mais estaremos
bravos a moreo zelador pegu 20 crianças
entre dez, eu e meus amigos. Nos
não cabia na sala dela e nos levou

Excerto Produção Textual 4 – Versão 1

É de se pensar que esse “dela” (*mas não cabia na sala dela*) referia-se à diretora, referente não introduzido na história. A correção indicava ao aluno:

Texto 10

Olá, Marcelo. Que proposta essa da diretora, hem!!! Mas uma coisa me ocorreu enquanto eu fazia a leitura do seu texto: o que aconteceu depois deste tombo? Acho que poderíamos melhorar o final. Refaça o final (ou acrescente mais um parágrafo) ao seu texto.

Outro fator. Quem é esse dela? Ela? Sabemos que é a diretora, mas aparece? Já apareceu no texto?

Abraço...

Prof. Paulo

Correção – Produção Textual 4

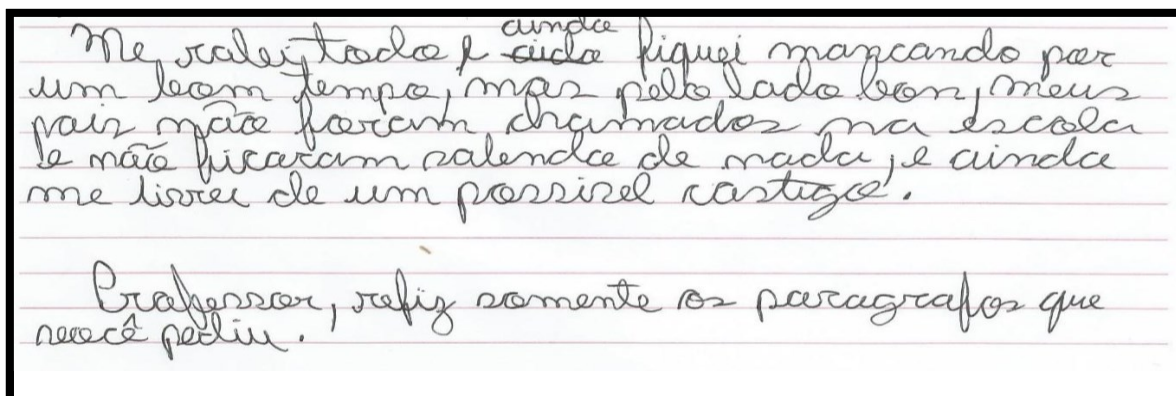
A refacção do aluno:

Texto 11

Volta olimpica

Nos achavamos que por de ser moreo, não
fuzeria nada, mas estareamos, errados, o moreo
zelador pegou 20 crianças, entre dez, eu e meus
amigos. Era tanta criança que não cabia
dentro da diretoria, então nos levou para
fora da escola.

Continua



Produção Textual 4 – Versão 2

No momento da reescrita, o aluno opta por trocar o pronome sem referente “dela” (*não cabia dentro da sala dela*) por uma expressão correspondente: “diretoria” (*não cabia dentro da diretoria*), resolvendo a questão do pronome sem referente (Koch, 2010) apontada na correção.

Outro apontamento feito refere-se ao pedido de adequação em relação ao final da produção textual – apesar de este não fazer parte dos elementos de coesão referencial tratados neste item – que merece ser destacado. O texto original do aluno deixava uma lacuna quanto à sequencialidade do fato ocorrido (dizia-se da punição, de um forte tombo – clímax da narrativa – todavia, faltava o desfecho). Sobre o conceito de progressão, Costa Val (1997, p.23) diz que é como se o aluno tivesse fornecido o tópico, mas não o tivesse comentado. Na refacção apresentada, há o desenvolvimento (comentário) do final, uma vez que o aluno deixa claro o desfecho (o fato de ter se machucado) e ainda parte para um aspecto mais opinativo do texto, minimizando a dor por conta de, ao menos, ter escapado de um “possível castigo” de seus pais, uma vez que - cumprido o castigo - seus pais não teriam de ir à escola.

Retomamos a coesão referencial (expressões sinônimas) abordada por Antunes (2010), um caso importante nota-se na produção (3)³², na qual o aluno conta sua ida a um museu indígena. Em sua estada lá, comprou um objeto que ele

³² Produção Textual (3) – Versão (1) está disponível no anexo.

não sabia nomear. Na primeira versão, o aluno disse que comprou um “objeto que os índios usam assoprando para envenenar os animais”. Entendemos, no uso da expressão hiperdescritiva, a falta, por parte do aluno, de um substantivo que nomeasse tal expressão. A correção indicava o caminho:

Texto 12

Olá, Leandro. Tudo bem? Ótima sua produção sobre a viagem a Tupã. Mas uma coisa me chamou a atenção: que objeto é esse que você comprou no museu? Como se chama? Esse objeto de assoprar que você fala no último parágrafo. Procure em um site de pesquisas, como o *google*, por exemplo: “objeto de assoprar usado pelos indígenas”. Depois me conte o resultado da pesquisa...

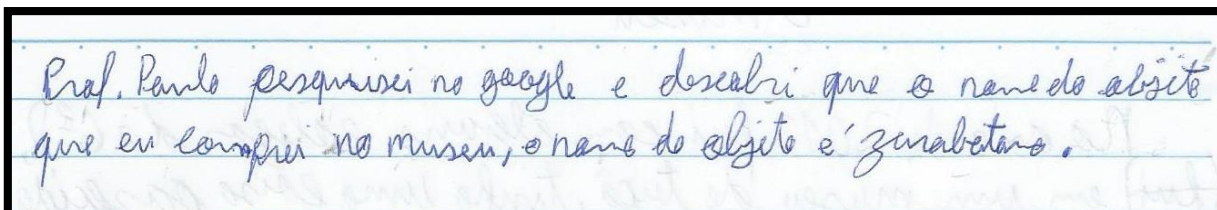
Abraço...

Prof. Paulo

Correção – Produção Textual 3

Tendo a solicitação de encontrar um nome para a expressão hiperdescritiva, a resposta dada pelo aluno foi a seguinte:

Texto 13



Prof. Paulo pesquisei no google e descobri que o nome do objeto que eu comprei no museu, o nome do objeto é zarabatana.

Produção Textual 3 – Versão 2

“Zarabatana” era a palavra que o aluno procurava desde o início. Se o professor-corretor simplesmente a tivesse anotado na primeira versão do texto, pouco acrescentaria ao conhecimento do aluno, contudo a sugestão de pesquisa permitiu acrescentar-lhe algo em na formação: a ampliação vocabular. Não se está dizendo com isso que a simples pesquisa de um nome faça essa ampliação, mas principia um trabalho que pode ser incorporado nas aulas – no decorrer de outras produções textuais e/ou nos trabalhos de língua portuguesa – e pelo próprio aluno no seu dia a dia (KOMESU & TENANI, 2010). Não é incomum vermos discursos de pessoas ligadas à área da educação dizendo que os alunos usam a tecnologia apenas para as redes sociais e que quando necessitam de usar a internet como um meio de pesquisa, tais alunos são limitados.

Retomamos a questão da referenciação – abordaremos a questão por esse aspecto, há algumas ocorrências de *agente*, a *gente* e *nós* – troca bastante comum nesta etapa da formação (7º ano). Na produção textual (10) - 1ª versão, por exemplo, a aluna ora usava “a gente”, ora usava “nós”, no entanto, com um mesmo sujeito (a gente – no caso) alterava as pessoas na conjugação dos verbos (combinou / íamos / fomos). No “bilhete”, solicitamos à aluna:

Texto 14

Olá, Flaviane. E você lá sabe jogar bola? Fiquei sabendo que você é *mais ou menos* no futebol... Vamos ao texto:

Precisamos tomar cuidado com os verbos. Vamos procurar usar sempre o nós. Como teste, faça isso no primeiro parágrafo. Sempre que estiver falando de você e de mais alguém use o “nós”.

[...]

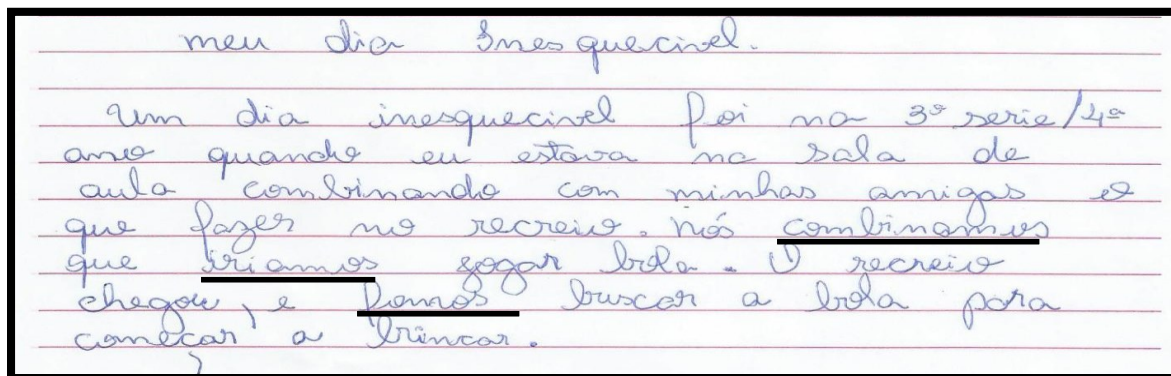
Abraço

Prof. Paulo

Excerto da Correção – Produção Textual 10

Na refacção, a aluna padroniza o uso e as concordâncias verbais:

Texto 15



meu dia inesquecível.
um dia inesquecível foi na 3ª série/4ª ano quando eu estava na sala de aula combinando com minhas amigas o que fazer no recreio. nós combinamos que iríamos jogar bola. O recreio chegou, e fomos buscar a bola para começar a brincar.

Excerto Produção Textual 10 – Versão 2

Entendemos o trabalho com a questão citada como de suma importância. Não se trata de reforçar um preconceito linguístico ou de não respeitar as variações da linguagem; trata-se de, como defende Soares (1986), constituir-se em uma escola transformadora, promotora de conhecimento da norma-padrão. O dito pela aluna foi respeitado, ao mesmo tempo em que se propôs uma nova forma de se expressar (baseada na norma-padrão). Como discute Possenti (2012, p.35),

Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isso é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc..

Continuemos nosso percurso pela coesão referencial, tratando das formas gramaticais presas, que “são aquelas que acompanham um nome, antecedendo-o também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro do grupo nominal” (KOCH, 2010, p.34), em específico analisamos o uso dos artigos definidos e indefinidos. Leiamos a produção textual (26):

Texto 16

Último dia diferente

Quando tinha 10 anos, eu estava no 5º ano estava no final de ano a professora queria despedir da gente de um modo diferente, ela teve uma ideia de levar a gente para o hotel fazenda romão e felício. Lá a gente andou para conhecer o hotel e fez muita ginástica alongamos lá depois das 14:00 a gente entrou na piscina e ficou ali tarde inteira lá fomos embora e 16:40

Chegando em Adamantina era uma 17:50 hora 18:00 estava completamente parecendo uma primavera não conseguia colocar a roupa, mas chegando em casa tomei banho de mangueira e passei creme e melhorou.

Produção Textual 26 – Versão 1

Na correção, destacaram-se os seguintes pontos:

Texto 17

Olá, Manuela. Tudo cronometrado nesse seu passeio, hem! Vamos ao texto. Podemos melhorar algumas coisas:

Você disse que a professora teve “uma ideia”. Parece algo indefinido. Poderíamos trocar “uma ideia” por “a ideia” (já que foi a ideia do passeio). Você faz a mesma coisa em “umas 17h 50”. Essa hora é indefinida? Como poderíamos melhorar?

[...]

Abraço...

Prof. Paulo

Excerto da Correção – Produção Textual 26

Na refacção, a aluna acata a orientação de utilizar a expressão “a ideia” e na expressão “umas 17h 50” ela opta por outra saída:

Texto 18

Chegando em Adamantina era por volta da 18:00 estava completamen

Excerto Produção Textual 26 – Versão 2

Ao trocar “umas 17h 50” por “por volta da 18:00”, a aluna parece entender o valor indeterminante do artigo “umas”, que não se aplicava ao horário exato citado por ela na primeira versão, e então cria uma expressão indeterminada no sentido, sem a utilização ou substituição do artigo.

A produção textual que analisamos a seguir, em sua primeira versão, traz uma expressão referencial que gera ambiguidade no texto e que não permite determinar seu referente. Vejamos:

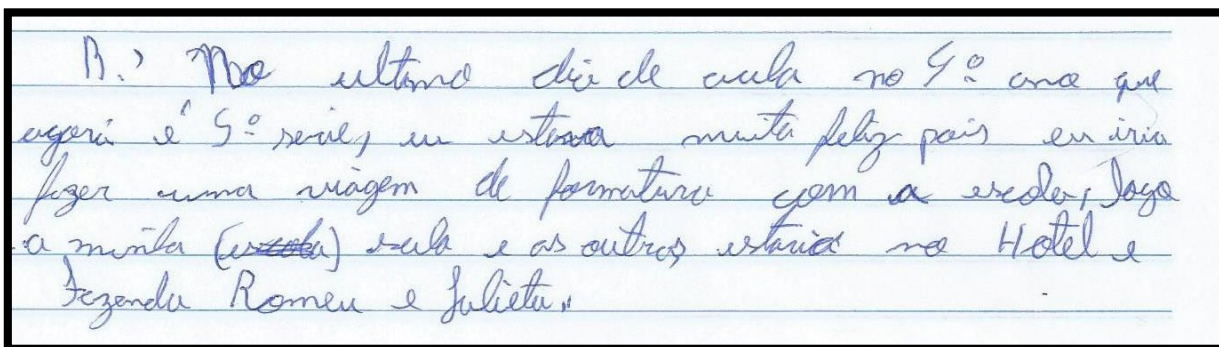
Texto 19

No ultimo dia de aula no 9º ano que agora é 5º ano, eu estava muito feliz com esse acontecimen to, por causa que a escola e algumas salas estavam indo viajar para a fazenda Romeu e Julieta.

Excerto Produção textual 15 – versão 1

O “bilhete” pede ao aluno que desfaça tal ambiguidade e que deixe claro que acontecimento era esse que o deixou feliz. A refacção se apresenta assim:

Texto 20



Excerto Produção textual 15 – versão 2

Na refacção, o aluno opta por apagar o elemento gerador da ambiguidade, apenas usa um conector explicativo para deixar claro o motivo da felicidade. Para Koch (2010, p.52) “Cabe, pois, ao produtor do texto evitar, sempre que possível, a ambiguidade potencial da referência”.

Ocupar-nos da referência e da referenciação permitiu-nos, nas correções e durante as refacções, tratar de questões como adequação e ampliação vocabular, eliminação de ambiguidades e de repetições desnecessárias, além de promover – nos educandos – o reconhecimento de mecanismos que garantem as relações referenciais. Cavalcante (2013, p.103) nos dá um importante motivo para tratarmos da referenciação nas correções das produções textuais, entendendo-a “como estudo linguístico que privilegia a interação”, tão buscada por nós no desenvolvimento deste trabalho. Passemos a analisar os casos de uso dos marcadores espaciais e temporais, as correções empreendidas e as refacções feitas.

3.1.2 Marcadores espaciais e temporais

Tendo em vista que o gênero de produção textual solicitado nesta avaliação à qual os alunos foram submetidos foi o relato de experiência vivida³³, os elementos referentes aos marcadores espaciais e temporais assumem grande importância. Segundo Neves (2000, p.256) “Lugar e tempo são categorias **dêiticas**, isto é,

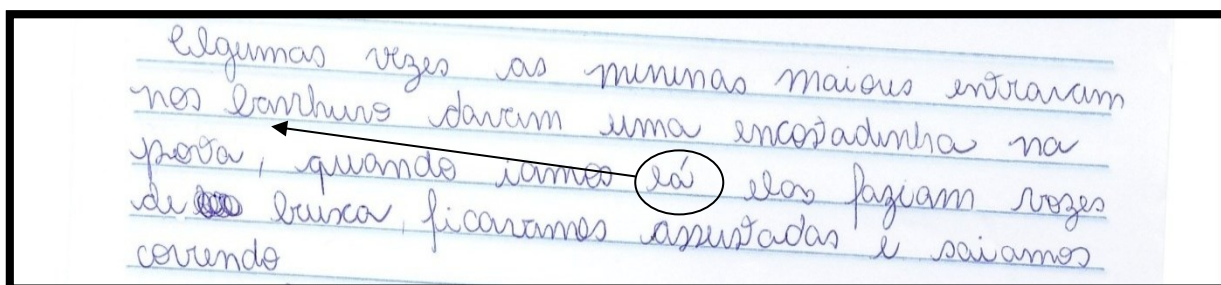
³³ Conforme mencionado no item 2.2, capítulo II.

categorias que fazem orientação por referência ao falante e ao **aqui e agora**, que constituem o complexo modo-temporal, que fixa o ponto de referência do evento da fala”.

Os marcadores espaciais mais recorrentes nas produções foram o “lá”, “onde”, “ali”, “dali”, “aqui”, adjuntos adverbiais de lugar (preposição+substantivo), por exemplo, “na escola”, “na fazenda”, “no banheiro”, “em São Paulo” e outros.

O “lá” com referência interna (anafórica) é o marcador espacial mais utilizado pelos estudantes:

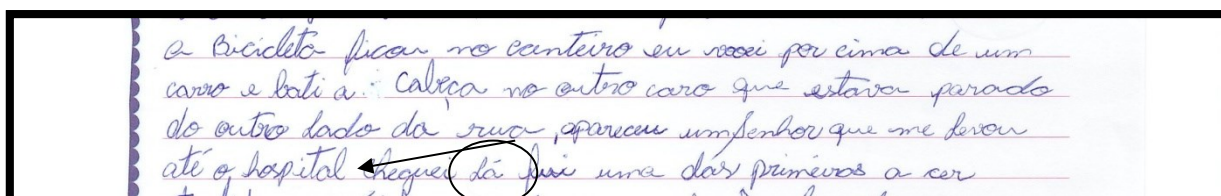
Texto 21



Algumas vezes as meninas maiores entravam nos banheiros davam uma encostadinha na porta, quando iam lá elas faziam vozes de boia, ficavam assustadas e saíam correndo

Excerto Produção Textual 5 – Versão 1

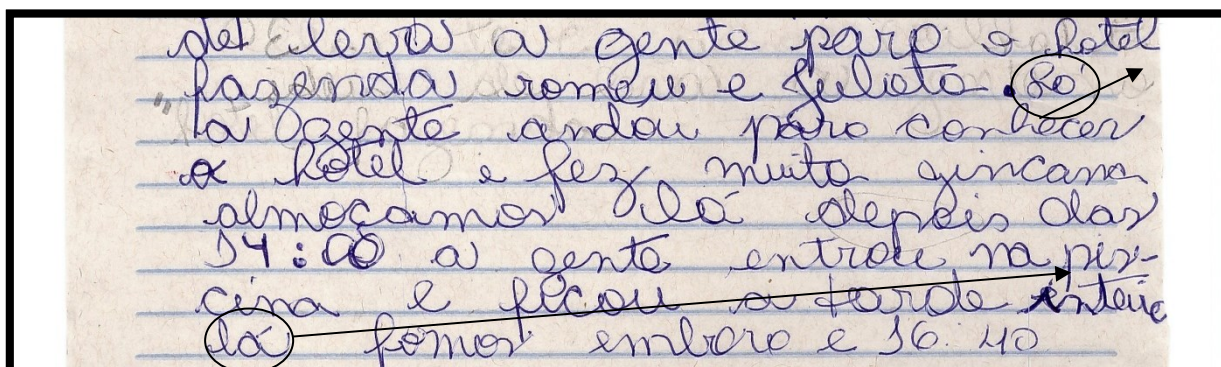
Texto 22



a bicicleta ficou no canteiro eu saí por cima de um carro e bati a calça no outro carro que estava parado do outro lado da rua, apareceu um senhor que me levou até o hospital depois lá foi uma das primeiras a ser

Excerto Produção Textual 18 – Versão 1

Texto 23

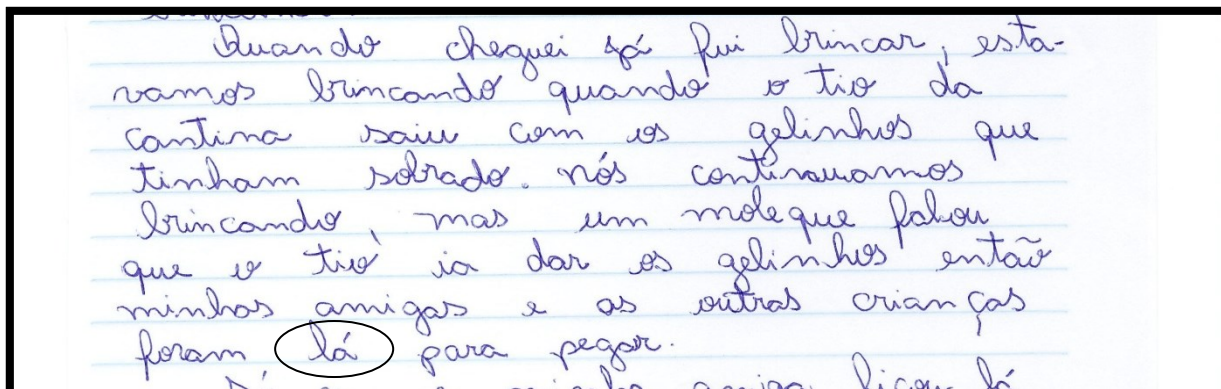


dele levou a gente para o hotel fazenda romeu e juliato lá a gente andou para conhecer o hotel e fez muita ginástica plancamos lá depois das 14:00 a gente entrou na piscina e ficou ali até tarde lá fomos embora e 16:40

Excerto Produção Textual 26 – Versão 1

Um caso em que o “lá” foi empregado sem referente co-textual, sendo necessário para seu entendimento recorrermos ao contexto, pode-se verificar no excerto a seguir:

Texto 24

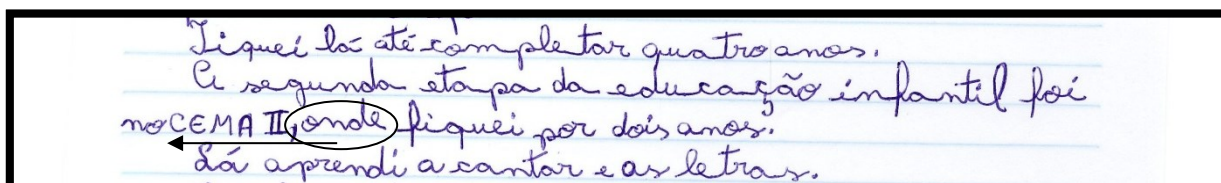


Excerto Produção Textual 10 – Versão 1

O uso de “lá” se refere ao lugar onde o “tio” estava distribuindo os gelinhos. Embora o caracterizador “da cantina” possa dar a noção de lugar, ele se refere ao sujeito de “saiu” (o tio), funcionando como adjunto adnominal e não desempenhando textualmente a função de indicar o lugar da distribuição.

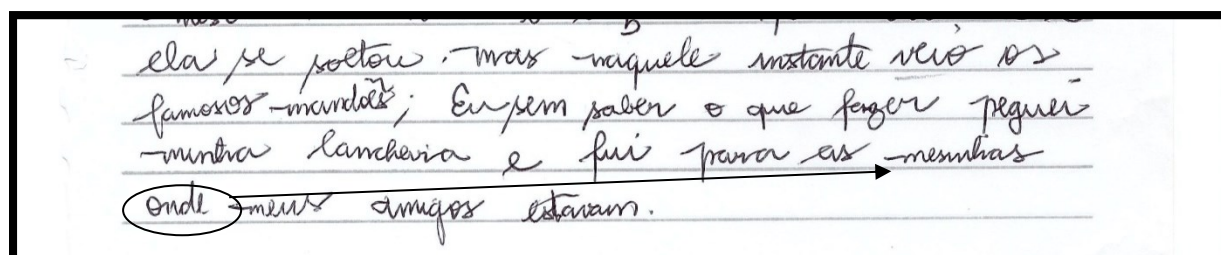
O pronome relativo “onde” aparece em sua função clássica, representando um elemento da oração anterior na oração posterior. Vejamos:

Texto 25



Excerto Produção Textual 2 – Versão 1

Texto 26

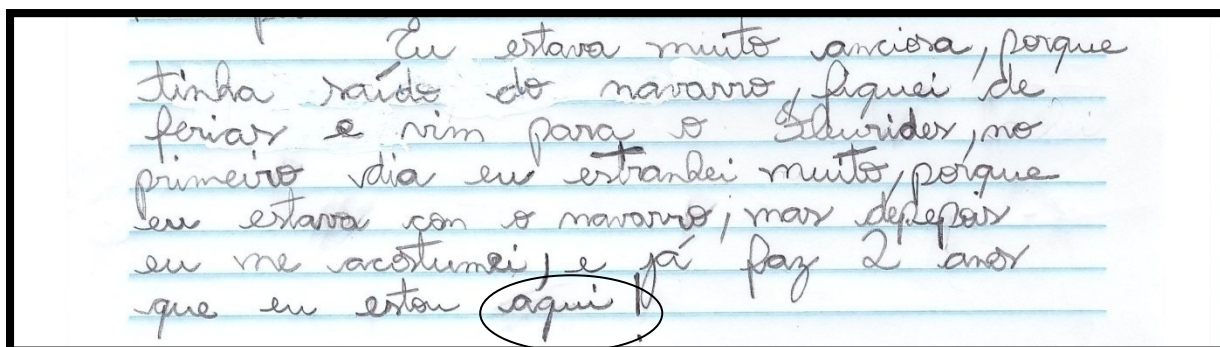


Excerto Produção Textual 12 – Versão 1

O “onde” (excerto da Produção Textual (2)) retoma “CEMA II”, representando-o na oração posterior “fiquei por dois anos”, desempenhando a função adverbial (lugar). O mesmo acontece com o “onde” (excerto da Produção Textual (12)), o qual retoma “mesinhas”, funcionando com adjunto adverbial de lugar.

Ainda em relação aos marcadores espaciais, merece destaque o uso do exofórico “aqui” no excerto a seguir:

Texto 27



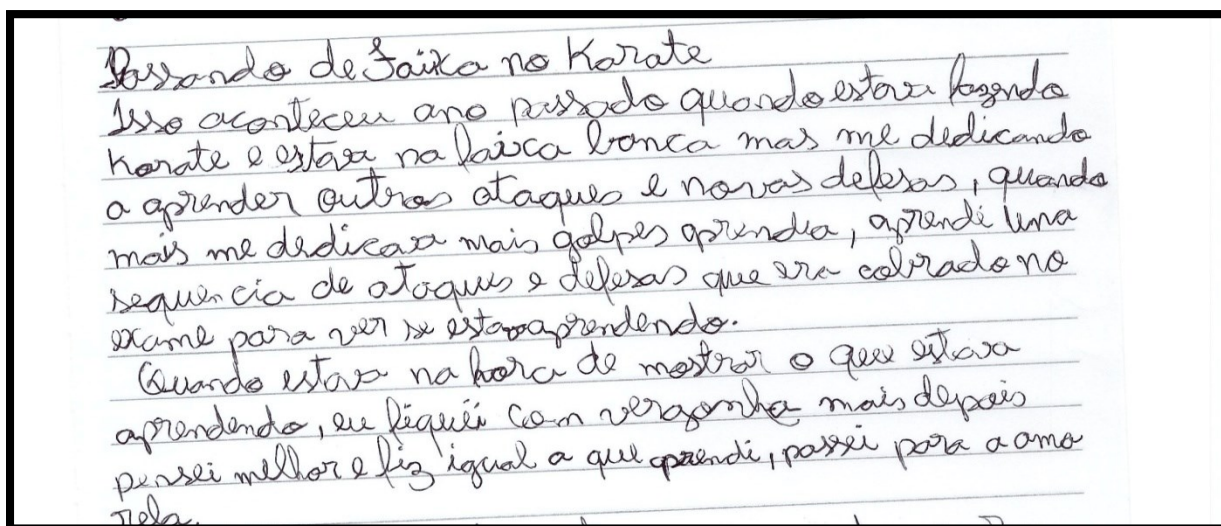
Excerto Produção Textual 30 – Versão 1

O uso de “aqui” se refere ao lugar no qual a estudante se encontra no momento da produção escrita e ao qual ela pertence. Pode-se aventar a possibilidade de o dêitico espacial (CAVALCANTE, 2013, p.131) “aqui” referir-se (anaforicamente) ao termo “Fleurides”. Contudo, entendemos que a escola para qual ela veio (Fleurides) possuía uma representação para a estudante antes de ser conhecida por ela. Ao dizer que está há dois anos “aqui”, a familiaridade com o local proporciona o uso deste marcador, não se referenciando – identicamente – com a escola desconhecida (em que estava prestes a estudar).

Em relação aos marcadores temporais, dividimos a análise em dois blocos: i) o primeiro tratando dos marcadores que introduzem informações temporais e ii) o segundo tratando dos verbos que fazem a progressão dos relatos e suas implicações no universo narrativo.

Grande parte das redações inicia-se por marcadores temporais, o que pode se dever ao fato de o texto-base da proposta³⁴ iniciar-se desta forma (“Corria o ano de 1931”). Além disso, o caráter narrativo da proposta (relato), tendo como tema uma experiência inesquecível, parece-nos influenciar o estudante a contextualizar temporalmente tal experiência. O principal marcador temporal encontrado nos textos foi o “quando”. Observou-se também o uso de “sempre”, “depois que”, “enquanto”, “ai” com valor temporal, “mais tarde”. Aparecem também as construções adverbiais temporais (preposição + substantivo): “em uma manhã”, “naquele dia”, “no ano passado”, etc.. Em menor número, mas também foram observadas orações subordinadas adverbiais temporais (reduzidas de gerúndio): “chegando lá os alunos já estavam sentados”, “chegando quase perto da casa”. Vejamos alguns usos:

Texto 28



Excerto Produção Textual 7 – Versão 1

Nas construções apresentadas no excerto da produção textual (7), percebemos o uso da conjunção “quando” de formas diferentes, posta anteriormente à principal, ou posposta a ela. Notamos, também, a opção (consciente ou não) do uso da pausa (representada pela vírgula) quando a oração está anteposta à principal, e o não-uso quando posposta. Estas possibilidades são registradas na “Gramática de Usos do Português” de Neves (2000, p.787).

³⁴ Conferir proposta no anexo.

A produção textual a seguir apresentava diversas orações temporais em ordem indireta e nenhuma delas pontuada. A aluna em questão possui um bom conhecimento da língua e poderia avançar para essas questões, no entendimento do corretor. Ao corrigir uma produção, uma preocupação constante era sempre poder acrescentar algo àquilo que o estudante traz, agir na mediação³⁵ com o conhecimento, como insiste Geraldi (2015), em *A Aula Como Acontecimento*. Há avanços que o professor (adulto) pode auxiliar no desenvolvimento do aluno (criança). O “bilhete” no pós-texto fazia a seguinte observação:

Texto 29

Olá, Letícia. Excelente texto, mas essa história de loira do banheiro, hem...ninguém mais tem medo, tem? Vamos ao texto.

[...]

Nas orações que você começou com o “quando” e com o “como”, existe uma vírgula. Pense onde colocá-la. Vou dar um exemplo para ajudá-la: “Quando você sair, apague a luz.” Percebeu onde vai a pontuação?

Verifique no celular, no computador ou no dicionário como escrevemos estas palavras: derrepente e envocar,

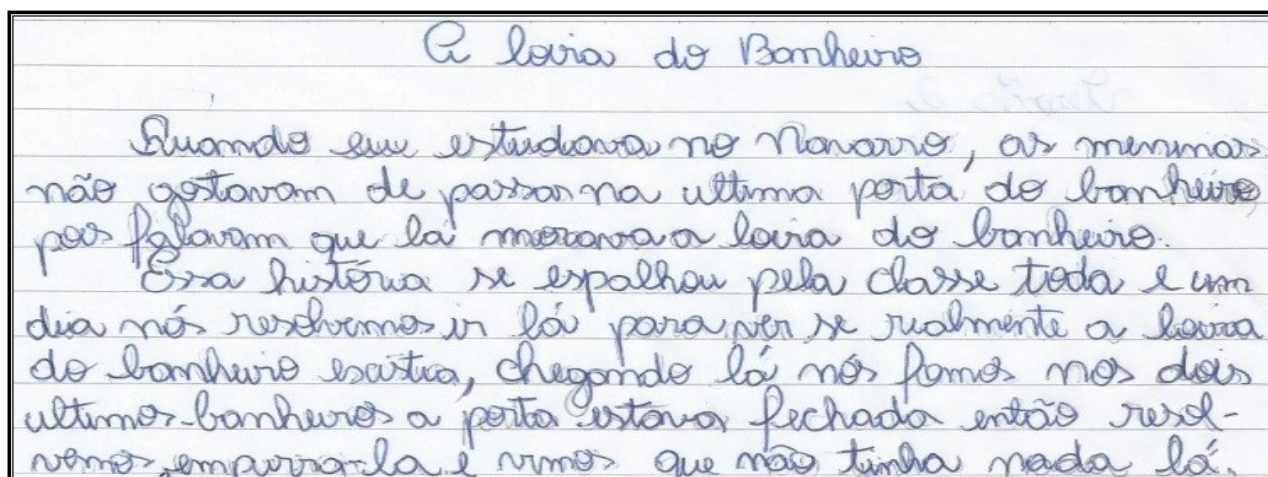
Abraço

Prof. Paulo

Excerto correção produção 11

Na refacção, a aluna procurou atender ao pedido feito, contudo, em algumas partes do texto refeito não conseguiu perceber a necessidade da pontuação. Vejamos:

Texto 30



³⁵ Geraldi (2015, p.169) retoma as teorias de Vigotski sobre a “zona de desenvolvimento proximal”.

Já que a gente não viu a lava do bombeiro
 resolvemos chama-lá, demos três descargas, abrimos três
 temuias mas nada aconteceu.

Quando saímos do bombeiro, todos os alunos já
 tinham entrado para o sala então entramos também
 e a professora perguntou porque nós tínhamos nos atra-
 sado e dissemos que a gente ficou trancados no bombeiro.

Reservei o texto inteiro e troquei pesquisa as duas pala-
 vras: de repente e invocar.

Produção Textual 11 – Versão 2

Nos casos em que a oração iniciava-se com *quando*, a aluna refez adequadamente a pontuação, contudo, não a estendeu para a oração que começava com *como*, conjunção esta que a aluna trocou por *já que* (demostrando que entedia o valor causal do *como*), mas sem usar a pontuação indicada.

Embora não diga respeito à marcação temporal ou espacial, um caso que merece destaque nesta produção é o uso da tecnologia. No “bilhete”, solicitava-se que a aluna consultasse no celular, computador ou dicionário a grafia de duas palavras³⁶: derrepente e envocar.

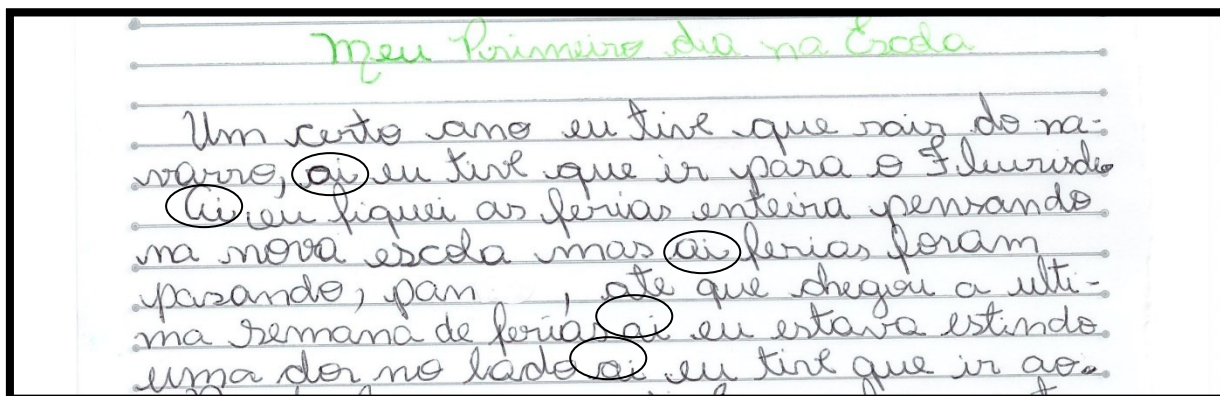
O professor-pesquisador deixou a disposição dos alunos celular e computador para consulta (que poderiam usar também seus próprios aparelhos). A aluna optou

³⁶ Uma preocupação constante em todas as correções foi a de limitar o número de apontamentos. No texto da aluna há mais desvios em relação à grafia. Todavia, optamos por promover hábitos, gerar consciência. Não serão as marcações em vermelho no texto que promoverão a escrita ortográfica, e sim leituras críticas, aquelas em que nos detemos no que lemos, em que nos incomodamos por não saber algo a respeito da palavra com que nos deparamos ou queremos usar. Irá nos ajudar a consulta, quando houver dúvidas. E nesta faixa etária, a consulta ao dicionário costuma ser rápida.

pelo celular, usando o aplicativo dicionário on-line Priberam³⁷. Apesar de não ser um dicionário renomado entre os professores de língua portuguesa, vemos uma vantagem em seu uso. Ao digitar a palavra “envocar”, o próprio dicionário apresenta o verbete “invocar”. O mesmo ocorre com “derrepente”, em que o dicionário apresenta o verbete “de repente”. Para consultas rápidas e resolução de questões concernentes a vocabulário, vemos no dicionário Priberam uma boa ferramenta de trabalho. Outro fator que o viabiliza refere-se ao fato de, após a instalação, não ser necessário conexão com a internet. A maioria de nossos alunos tem celular, embora, às vezes, sem acesso à rede.

Outro ponto a ser analisado refere-se ao uso dêitico do “aí” como sequenciador textual. Para nos atermos a apenas um exemplo, vejamos como esse marcador pode corresponder ao advérbio de tempo na construção textual. Ressalta-se ainda que o uso do “aí” como sequenciador aparece em alguns textos de forma acentuada, traduzindo uma maneira mais habitual e próxima da oralidade do educando. Na produção textual (29), notamos tais ocorrências³⁸, o “aí” sendo usado em sentido temporal e as marcas da oralidade em outros casos. Vejamos:

Texto 31

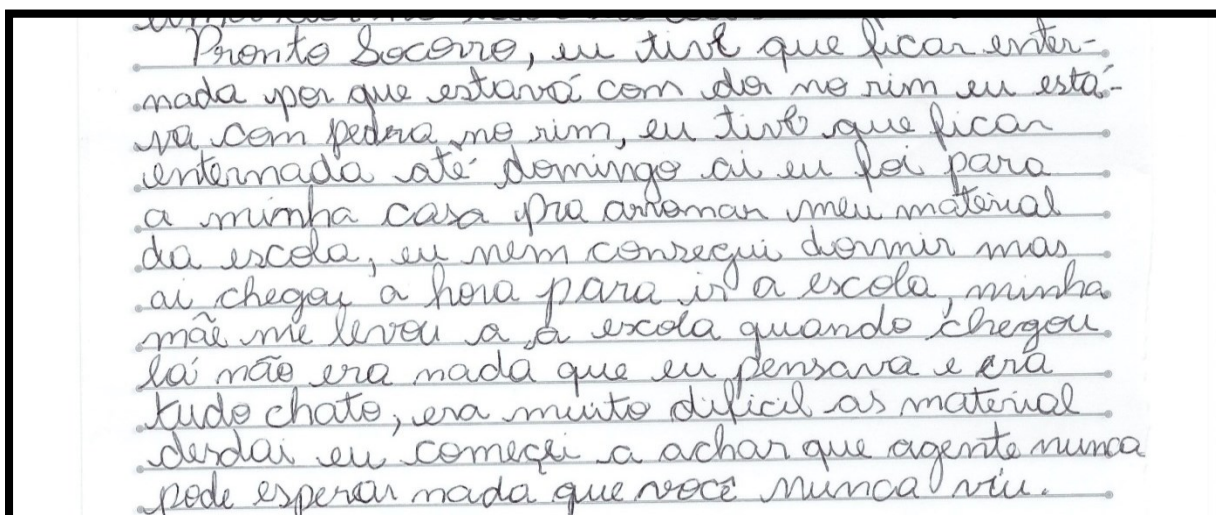


Continua

³⁷ Disponível em

https://play.google.com/store/apps/details?id=pt.priberam.dicionariolinguaportuguesa&hl=pt_BR
(acesso em 15/05/2015)

³⁸ Ressaltamos que as marcações realizadas nas primeiras versões são como estão impressas nesta página, uma vez que toda a correção foi de forma digital.



Produção Textual 29 – Versão 1

O uso do advérbio circunstancial funcionou tanto para traduzir a ideia de tempo (“aí chegou a hora” – poderia ser pensado como “então” chegou a hora), quanto para dar sequência à narrativa (a saída do hospital e a consequente ida para casa). Apenas como acréscimo, percebe-se o tom deôntico do verbo ter (tive), aparecendo cinco vezes no decorrer das dezenove linhas do texto, trazendo o sentido de obrigatoriedade com que foi imposto à aluna tanto a transferência de escola, quanto a ida ao hospital.

O “bilhete” no pós-texto tratava com a aluna a questão do uso do “aí”:

Texto 32

Olá, Thaline. Tudo bem? Ainda decepcionada com a escola ou passou? Mas vamos ao texto. Temos algumas coisas a melhorar:

- No começo você diz “um certo ano”, não se lembra da data? Não foi no sexto ano?
- Há uma série de “aí” no seu texto. Quando a gente fala, é comum usar “aí”, mas na escrita devemos evitar. Veja como podemos melhorar isso.
- Fiz uma marca na penúltima linha na palavra “desdaí”. Não conhecia. Acho que podemos trocar por outra. Conhece alguma outra que poderia entrar no lugar?

Abraço...

Prof. Paulo

Correção Produção Textual 29

Na refacção, a aluna atende a orientação feita em (a) e em (b) – contudo, em relação à (b) ela passa a usar o conectivo “e” nos locais onde antes aplicava o “aí”. Sobre a (c), ela elimina o “desdaí” da 2ª versão.

Um aspecto chamou a atenção na refacção. A correção não contemplava a progressão da primeira versão, que após ser comparada com a refacção passa a ser

vista de forma comprometida. Relevante notar que a própria aluna, ao rever seu texto, dá nova organização aos fatos e melhora em muito esse aspecto, antes negligenciado pelo professor-pesquisador-corretor. Costa Val (1997, p.23) diz que

a progressão é uma condição de coerência e coesão. O texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição. É preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam.

Vejamos isso na segunda versão do referido texto:

Texto 33

Meu primeiro dia na escola.

No ano de 2013, eu passei uma série de coisas, mas o que mais me marcou mesmo, foi a minha entrada no Fluminense.

No primeiro dia na escola Fluminense, eu fui a escola com uma dor na barriga mas pensei que não era nada. Cheguei na escola a dor eu ainda sentia mas dava para aguentar. E foi ver minhas amigas meus professores, que eu não tinha visto a muito tempo, e tocou o sinal e eu entrei na sala.

E a dor começou a se agravar, mas eu não falei nada para ninguém, que estava doendo, eu não aguentar mais fui correndo ligar para minha mãe e ela disse que iria demorar, mas que ia vir me buscar.

E eu voltei a sala, e a dor aumentou, e a hora passou, até que ela chegou, e me levou ao Pronto Socorro. E recebi a notícia que teria que ficar internada porque estava com pedra no rim, e eu comecei a chorar mas os médicos falavam que era normal, e até que fiquei melhor.

Depois de três dias fui embora e ficou tudo bem.

Ainda tratando sob o ponto de vista do tempo, a recorrência dos tempos verbais nas produções textuais e de seus aspectos pode colaborar em muito para a ampliação da capacidade textual dos educandos. Na coesão sequencial, segundo Weinrich (1964 *apud* KOCH, 2010), os tempos verbais possuem uma macrossintaxe dentro dos textos e trazem três características essenciais: i) a atitude comunicativa, ii) a perspectiva e iii) o relevo.

A atitude comunicativa se divide em comentar e narrar, segundo Weinrich. Ao comentar espera-se do interlocutor uma atitude “tensa, engajada, atenta”, ao narrar a atitude é mais “relaxada”. Os tempos referentes ao mundo narrado (relatado) são o pretérito perfeito, o imperfeito, o mais-que-perfeito e o futuro do pretérito. Tais tempos assumem uma perspectiva em relação ao fato narrado. O pretérito perfeito e o imperfeito são considerados, segundo essa teoria e no mundo narrado, os tempos-zero. O pretérito mais-que-perfeito é retrospectivo e futuro do pretérito é prospectivo.

Vejamos na próxima produção textual:

Texto 34

Temas Título: "A loira do banheiro"

Quando eu estudava no 4º ano, havia o banheiro feminino e masculino. No banheiro das meninas todo mundo falava que tinha a loira do banheiro (fantasma) e se quem entrasse nos banheiros de fundo sequestrava ela e matava.

Algumas vezes as meninas maiores entravam nos banheiros davam uma encostadinha na porta, quando iam lá elas faziam vozes de ~~do~~ bruxas, ficavam assustadas e saíam correndo.

Continua

Na hora das aulas eu pedia para ir ao banheiro, "pisava" na porta do banheiro ficava com medo e saía correndo. Um dia eu estava tão apertada que nem lembrei da tal "leira" na hora que vi já estava saindo do banheiro, mas não foi uma superação.

Outro dia de aulas minhas amigas foram fazer a tarefa que esqueceram no banheiro (no fundo) onde eram acostumadas. Quando olhei nos banheiros do fundo não havia nada.

Depois disso nunca mais fiquei com medo.

Produção Textual 5 – Versão 1

Observemos a distribuição dos tempos verbais:

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito Mais-que-Perfeito	Futuro do Pretérito
Tempo-Zero	Tempo-Zero	Tempo Retrospectivo	Tempo Prospectivo
Lembrei	Estudava	Esqueceram	Mataria
Vi	Falava		
Foi	Tinha		
Foram	Entrase (sic) (Entrasse)		
Olhei	Entravam		
Fiquei	Davam		
	lamos (sic) (lamos)		
	Faziam		
	Ficávamos		
	Saiamos (sic) (Saíamos)		
	Pedia		
	Pisava		
	Ficava		
	Saía		
	Eram		
	Havia		

Tabela VI – Distribuição dos Tempos Verbais

Percebemos, na distribuição dos tempos utilizados pela aluna, a preferência pelos verbos no imperfeito; foram 15 verbos no imperfeito do indicativo e 1 no imperfeito do subjuntivo. Utilizou-se também de 6 verbos no pretérito perfeito, 1 no futuro do pretérito e outro no pretérito mais-que-perfeito.

Em relação ao verbo “esqueceram” – no mais-que-perfeito, apesar de parecer não ter sido a intenção da aluna a utilização de tal verbo neste tempo (forma homônima do pretérito perfeito), no contexto em que está colocado seu uso seria adequado. O fato de ir fazer a tarefa já faz parte do enunciado narrado no texto (tempo-zero), portanto o “esquecimento” seria um fato anterior à ida das alunas ao banheiro para a feitura da tarefa, ou seja, uma ação ocorrida no passado em relação a outra ação já passada (retrospectivo). Uma construção possível seria a utilização do mais-que-perfeito composto (tinham esquecido) e a mudança do adjunto adverbial “no banheiro” para mais próximo da locução “foram fazer”, caso contrário, seria gerada uma ambiguidade, não se sabendo se o adjunto adverbial “no banheiro” assumiria maior coesão com “fazer”, ou com “esquecer”.

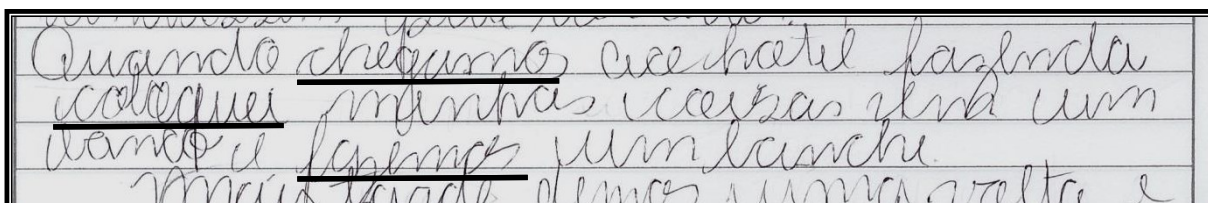
Percebamos o uso do futuro do pretérito: numa situação hipotética, em relação à história narrada, há uma lenda urbana de que um espírito habitava o banheiro feminino (a loira do banheiro). Tal lenda é rememorada pela aluna, quando esta se propõe a fazer um relato de algo inesquecível em sua vida escolar. A consequência de “entrar” no banheiro seria a morte, ação prospectiva (mataria) em relação ao tempo da narração, dependente de algo acontecido anteriormente (entrar) para que o fato ocorresse (matar).

Alertamos que se o professor corrigir (esclarecer) essas noções, como a utilização dos tempos verbais, promoverá maior reflexão linguística, maior entendimento da estrutura do gênero relato, bem como de seu propósito comunicativo, tal postura será mais eficaz que qualquer trabalho com listas de verbos e suas conjugações em diversos tempos e modos. Quando se fala em trabalhar com textos no ensino de Língua Portuguesa, pensamos serem trabalhos ligados a questões de maior amplitude no estudo da língua, aqueles que podem promover melhores resultados.

Alguns trabalhos foram empreendidos nas correções em relação aos tempos verbais – suas correlações, o efeito de sentido do emprego deste ou daquele tempo. Vejamos algumas situações.

Na produção textual (14), a aluna utiliza a seguinte construção:

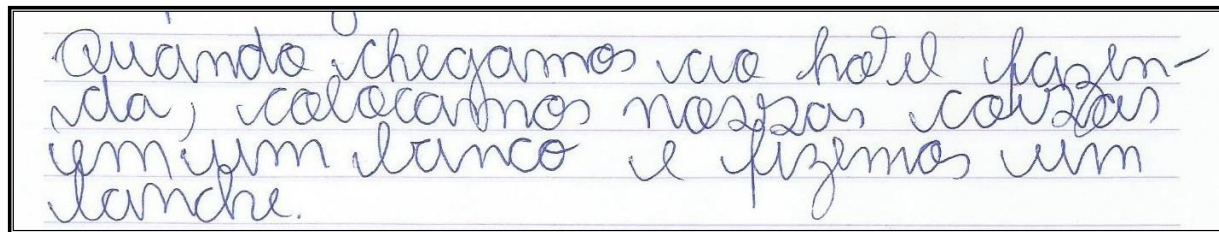
Texto 35



Excerto Produção Textual 14 – Versão 1

A aluna usa dois verbos no pretérito-perfeito do indicativo (chegamos e coloquei) e um verbo no presente do mesmo modo (fazemos). Talvez a construção tenha se dado por descuido na hora da escrita e não por desconhecimento do valor dos tempos verbais, uma vez que na refacção a aluna adequou os três verbos:

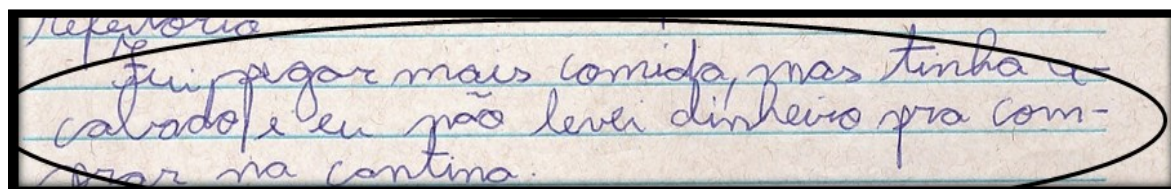
Texto 36



Produção Textual 14 – Versão 2

Em outro caso de uso dos pretéritos, a aluna não conseguiu reconhecer a diferença entre o perfeito e o mais-que-perfeito. Vejamos o caso:

Texto 37



Excerto Produção Textual 28 – Versão 1

A aluna diz que foi (perfeito) ao refeitório para pegar comida, contudo, tinha acabado (mais-que-perfeito composto) e ela não tinha levado dinheiro (mais-que-perfeito composto), tempo esperado para a situação, que se situava no passado em relação ao fato de ela ter ido ao refeitório.

Talvez a correção demandasse mais informações. Na ânsia de não sermos resolutivos (dar a resposta pronta ao aluno), mas de promovermos a construção do conhecimento, pode-se ter dado informação não esclarecedora para a refacção. Veja-se o “bilhete”:

Texto 38

Olá, Andreia. Que vergonha você deve ter passado, hem!!! Muito bom seu texto. Podemos melhorar algumas coisas:

a) No quarto parágrafo (circulado), na última frase, há alguma pontuação? Se não há, como poderíamos fazer?

b) No penúltimo parágrafo (circulado), preste atenção aos verbos: fui pegar, tinha acabado, levei. Você acha que todos eles estão no tempo correto? Ou podemos melhorar algum deles?

Abraço...

Prof. Paulo

Correção Produção Textual 28

Na nossa correção, há apenas uma sugestão de que tenha ocorrido algum erro, sem apontá-lo de forma mais explícita. Isso pode ter prejudicado o entendimento da aluna em relação ao que se estava chamando a atenção no momento da correção.

A descrição a que nos propusemos fazer em relação ao uso dos marcadores espaciais e temporais serve-nos de repertório para o trabalho com estes marcadores em diversos contextos, sobretudo nas tipologias narrativas, em que tais marcadores assumem relevância. Neste item, apresentamos os marcadores mais utilizados e suas maneiras de uso, propusemos mediações (intervenções) em relação à pontuação com esses marcadores, além de tratarmos dos sequenciadores textuais (*aí*, por exemplo). Buscou-se, também, demonstrar uma forma de reflexão sobre os tempos verbais, seus aspectos e significações dentro dos contextos de uso, desenvolvendo um estudo do verbo que ultrapassa a memorização de tempos e modos. Passaremos a analisar os usos e revisões em relação ao discurso direto e indireto.

3.1.3 As marcas de diálogo

No trabalho com relatos de experiência, assim como em outros gêneros, os aspectos relacionados ao uso do discurso direto ou do discurso indireto assumem especial relevância. No material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, no sistema educacional da rede estadual de São Paulo, há uma série de situações de aprendizagem que orientam o trabalho com os discursos e recomendam sua utilização na produção textual. Vejamos como uma destas situações (situação de aprendizagem 8³⁹) recomenda o trabalho:

Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo criar várias situações de leitura e análise textual a fim de levar o estudante a refletir sobre temas que poderiam gerar a produção escrita de relatos de experiência vivida. Além disso, também enfatizará o estudo de algumas questões linguísticas que propiciam, ao gênero “relato de experiência vivida”, marcas de autoria, marcas de tempo e marcas de diálogo pela composição dos discursos direto e indireto. (SÃO PAULO, 2014, p.87)

Uma das questões que podem ser trabalhadas é a estruturação do gênero (relato), em específico do diálogo. Não se está defendendo aqui que a simples utilização do discurso direto e indireto seja o objeto de estudo, mas sim, sua primeira faceta. Percebemos alunos com dificuldade de marcar tais discursos, recorrendo ainda de forma rudimentar, à simples utilização de tais recursos, em seus aspectos gráficos. Vejamos:

³⁹ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adota um material didático elaborado por especialistas da própria secretaria e distribui esse material aos estudantes. Existem o caderno do aluno e o caderno do professor, este com orientações didáticas para o desenvolvimento de Situações de Aprendizagem, cuja estrutura se assemelha a uma sequência didática. Os cadernos do aluno e do professor são a materialização do currículo oficial e norteiam o trabalho pedagógico em todos os componentes curriculares.

Texto 39

- Os sinais certos, estavam bons
 - e minha mãe estava no meu
 lado, quando ela disse:
 - filho você está bem!
 - tirando o tapete que eu lixei sem
 - que aquecesse
 - sim
 - A corde feliz como se nada
 tivesse acontecido na aquele
 dia.

Excerto Produção Textual 16 – Versão 1

Que sinais são estes? Provavelmente, o aluno tenha tido a intenção de sinalizar apenas o discurso direto por meio do travessão, embora tenha juntado a este o sinal de dois-pontos, sobrepondo-os. Ainda em relação a aspectos estruturais, houve casos de discursos diretos mesclados ao discurso do narrador, sem nenhuma marca:

Texto 40

Os garotos da 5ª série se aproximaram da mesa
 dizendo quem foi que ~~quebrou~~ ^o folei, não
foi ninguém daqui e pode ter sido outras
pessoas.

Excerto Produção Textual 12 – Versão 1

Quando o aluno utiliza a oração “quem foi que quebrou”, a intenção é de trazer a fala do outro em seu texto. O mesmo acontece quando ele responde, dizendo que “não foi ninguém daqui e pode ter sido outra pessoa”.

O “bilhete” no pós-texto solicitava ao aluno que refletisse sobre a construção, usando terminologia específica, uma vez que o assunto havia sido trabalhado havia pouco tempo:

Texto 41

Oi, Rafael. Excelente ⁴⁰ seu texto. Gostaria que melhorássemos uma coisa. Vamos lá: no 4º parágrafo (Os garotos da 5ª série), você faz uso do discurso direto (você se lembra de já termos estudado?). Existem sinais de pontuação específicos para este tipo de discurso. Procure fazer uso desses sinais e reescreva o 4º parágrafo.

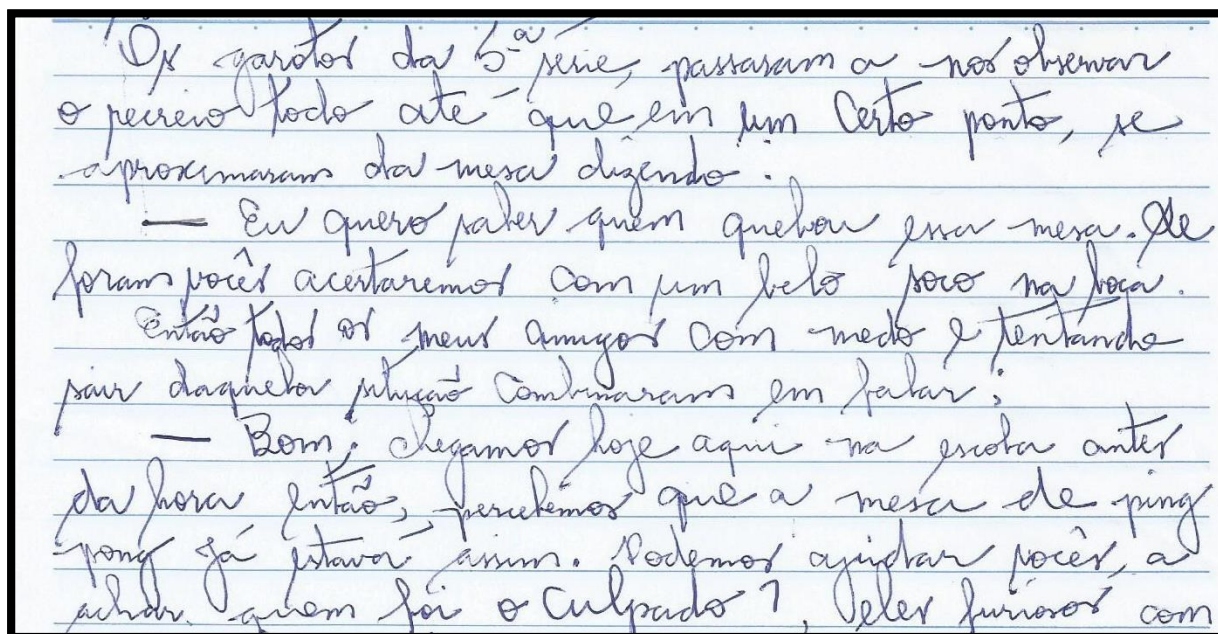
Abraço...

Prof. Paulo

Correção – Produção Textual 12

Na refacção o aluno reapresenta o texto desta forma:

Texto 42



Os garotos da 5ª série, passaram a nos observar o peixe todo até que em um certo ponto, se aproximaram da mesa dizendo:

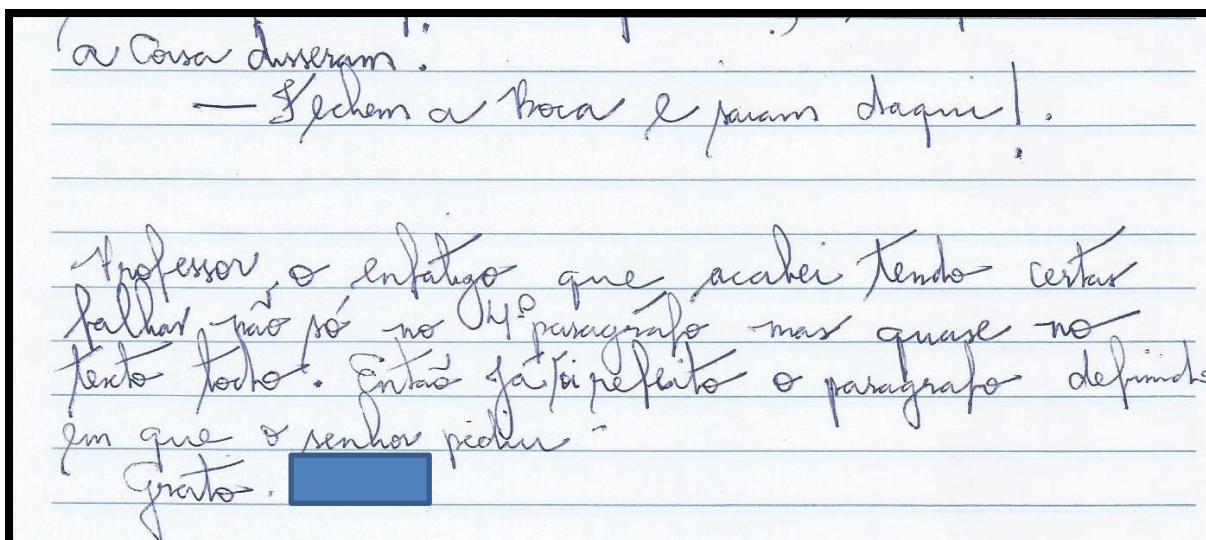
— Eu quero saber quem quebrou essa mesa. De spram você acertaremos com um belo poço na boca.

Então todos os meus amigos com medo e tentando sair daquela situação combinaram em falar:

— Bem, chegamos hoje aqui na escola antes da hora então, percebemos que a mesa de ping-pong já estava assim. Podemos ajudar você a achar quem foi o culpado? Velel furiosos com

Continua

⁴⁰ Trata-se de um enunciado de incentivo que pode transmitir, inicialmente, ideia de excelência. Contudo, se levada à situação de produção, percebemos sua relevância, uma vez que a produção está inserida em um contexto, os sujeitos têm uma história, as produções também se inserem num contexto sequencial (evolução) e isso – por maior objetividade que se busque – não foi desconsiderado na hora da correção.



Produção Textual 12 – Versão 2

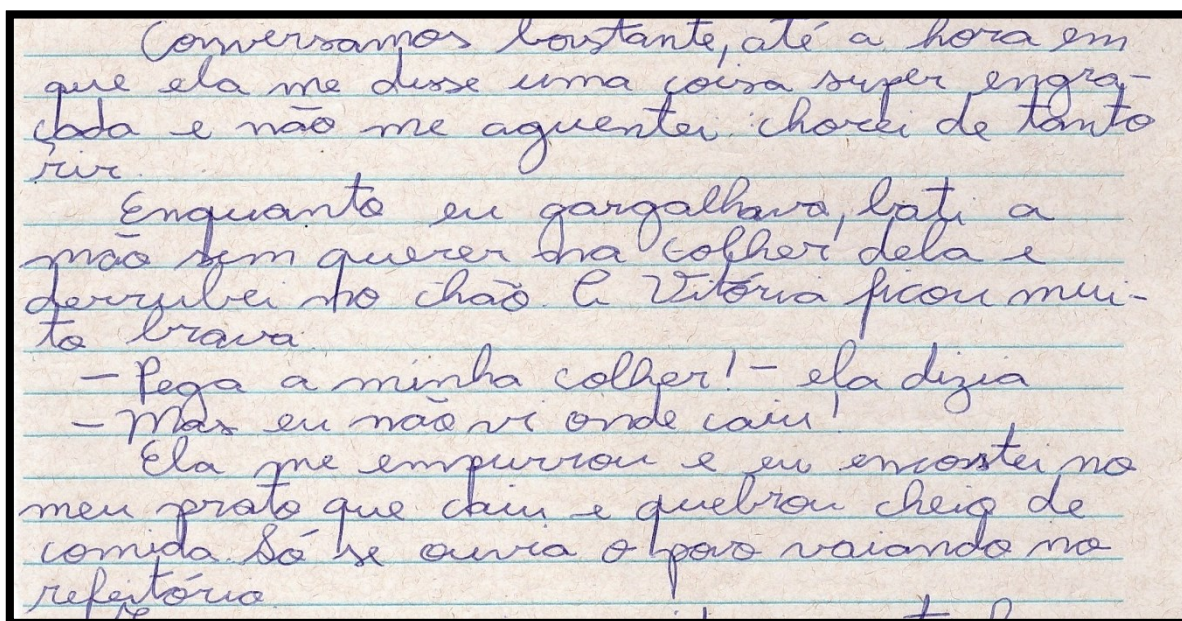
Adequa-se o uso do discurso nas passagens indicadas e amplia a história com fatos antes não narrados. Outro aspecto a se destacar é que poucos alunos – de forma explícita, na materialidade do texto – se reportam ao corretor de forma direta, ou seja, entendem a situação como sendo uma situação de comunicação real, ao menos são poucos os que deixam isso transparecer.

Em todas as redações, há algum tipo de saudação inicial, por assim dizer, por vezes perguntas diretas, as quais na maioria das vezes não são respondidas nas refacções. Ainda não se enxerga nelas espaço para interação⁴¹.

Além deste aspecto inicialmente tratado, pode-se pensar também nas implicações discursivas do uso do discurso direto e indireto nos relatos. As orientações do caderno do professor nos dizem “que todas as propostas de estudo linguístico devem permitir a ampliação dos recursos expressivos dos estudantes e a construção de um conhecimento metalinguístico” (SÃO PAULO, 2014, p. 91). No exemplo a seguir, observamos o uso do discurso direto:

⁴¹ Trataremos com mais acuidade desse assunto no item 3.2

Texto 43



Excerto Produção Textual 28 – Versão 1

A aluna optou pelo discurso direto para retratar o momento central de sua história (a discussão com a amiga, a quebra do prato e o fato de ficar sem comida). Tal opção reforça a importância do acontecimento para o desenrolar dos fatos, cuja culminância será com a vaia de todos e a aluna ficando sem comer. Para retratar isso, o discurso direto lhe serviu melhor, pois deixou claro (explícito) para o leitor que a atitude inicial da amiga, mandando que ela pegasse a colher (uso do imperativo), é que desencadeou o problema vivenciado por ela (o fato inesquecível), mostrou que a “culpada” da situação foi a amiga, e não ela, isentada da situação por outro discurso direto “mas eu não vi onde caiu!”.

Foi possível neste item refletir sobre o uso do discurso direto e indireto a partir de dois aspectos: (i) sua utilização, demonstrando que alguns alunos ainda têm dificuldades na estruturação do discurso direto, em aspectos gráficos do uso de tais discursos, apontando para a necessidade de se retomar o assunto em aula e desenvolver situações que favoreçam a utilização desse recurso; e (ii) os efeitos de sentido que as marcas de diálogo podem trazer, suas implicações discursivas. Isso pode ser ampliado quando introduzirmos outros gêneros, como a notícia, em que a utilização do discurso direto ou indireto pode diferir do uso sem contextos narrativos, até mesmo sua forma estrutural, por exemplo, o emprego das aspas ou do

travessão. Passemos a analisar os operadores argumentativos na construção dos textos.

3.1.4 Os operadores argumentativos

Dentro do processo de coesão sequencial, foi visto o papel dos tempos verbais para a consecução de tal fim. Iremos nos deter neste item, aos encadeamentos propostos nas produções textuais e aos efeitos de sentido propiciados pelo uso de determinados operadores argumentativos. Koch (2010, p.66) entende que o encadeamento “permite estabelecer relações semânticas ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores de texto. Pode ser obtido por justaposição ou por conexão”.

De forma mais ampla, podemos pensar nos encadeadores de discurso, conferindo dinamicidade ao texto e evolução na escrita. Percebamos como a aluna faz uso desses encadeadores na produção textual (5). As marcas linguísticas de evolução temporal dão sequenciação, a cada mudança de parágrafo, pelo uso de encadeadores como “quando, algumas vezes, na hora das aulas, um dia, outro dia, depois disso”. A aluna tem o cuidado de não repetir tais operadores e garante com isso a *progressão articulada* (Antunes, 2010, p.69) desejada pela tipologia textual em questão (relato). Vejamos:

Texto 44

Quando eu estudava no 4º ano, havia o banheiro feminino e masculino. No banheiro das meninas todo mundo falava que tinha a loira do banheiro (fantasma) e si quem entrava nos banheiros do fundo sozinhos ela a mataria.

Algumas vezes as meninas maiores entravam nos banheiros davam uma encostadinha na porta, quando íamos lá elas faziam vozes de busca, ficávamos assustadas e saíamos correndo.

Na hora das aulas eu pedia para ir ao banheiro, "pisava" na porta do banheiro ficava com medo e saía correndo.

Um dia eu estava tão apertada que nem lembrava da tal "loira" na hora que vi ela estava sendo do banheiro, mas não foi uma superação.

Outro dia de aulas minhas amigas foram fazer a varia que esqueceram no banheiro (no fundo) onde eram acostuma- das. Quando olhei nos banheiros do fundo não havia nada.

Depois disso nunca mais fiquei com medo.

Produção Textual 5 – Versão 1

Essa foi uma busca que perpassou a maioria das correções dos textos: a progressão e a articulação. Havia nas aulas regulares um trabalho com os elementos de coesão, previsto no próprio currículo oficial (São Paulo, 2014, p.6). Percebamos como seu deu este trabalho – de forma amostral – pela produção textual (8):

Texto 45

Quando eu fui para fora da sala

Foi a hora do recreio, eu estudava no Navarro, as meninas estavam pegando a água do bebedouro e ~~tacando~~ nas meninas eu entrei no meio e falei para elas ~~tacarem~~ água em mim, o sinal botou nós entamos na sala e o inspetor passou na nossa sala pegando todas as meninas que estavam molhadas, nós fomos parar a diretoria, eu estava com muito medo de levar suspensão, eu e as meninas ficamos sentados em frente da diretoria, depois de alguns minutos a diretora chamou a gente na sala dela mas ela não deu fiska ela só conversou com a gente, a professora ficou muito brava comigo porque eu era boa aluna.

Excerto Produção Textual 8 – Versão 1

O parágrafo introdutório do relato continha muitas informações (dezoito orações – apenas um ponto final) desarticuladas, apesar de em progressão. O “bilhete” no pós-texto chamava a atenção da aluna para isso:

Texto 46

Olá, Sâmela. Que primo dedo-duro esse seu, hem? Vamos ao texto. Poderíamos melhorar algumas coisas:

a) O primeiro parágrafo ficou grande e agrupou uma série de acontecimentos. Vamos dividi-lo. No primeiro parágrafo, conte onde você estudava e relate o caso acontecido. No segundo, relate a ida à diretoria e como a professora recebeu vocês de volta à sala. Procure pontuar bem dentro dos parágrafos e ligar as orações (conectivos – você já estudou).

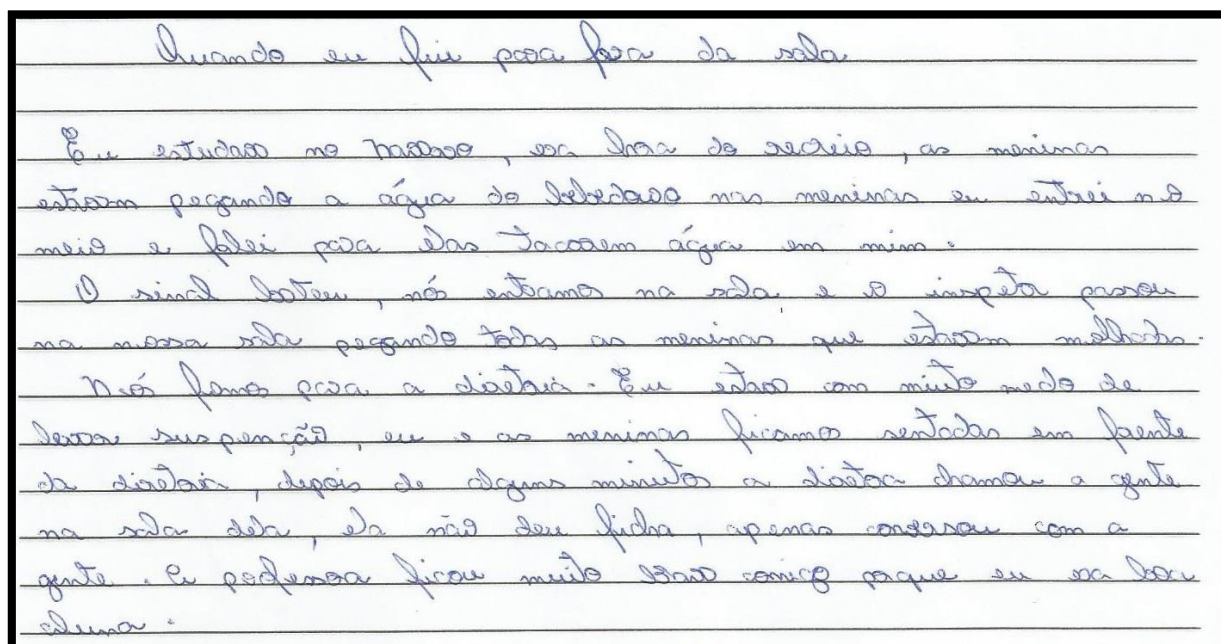
[...]

Abraço

Prof. Paulo

Excerto Correção Produção Textual 8

Texto 47



Excerto Produção textual 8 – Versão 2

Podemos notar um avanço da aluna em relação à pontuação do texto e à sua segmentação em mais períodos; há uma distribuição mais equânime – sem praticamente reduzir o número de orações. Nota-se também a redução no uso de conectores, uma vez que as informações são justapostas e sem articuladores textuais.

Esse trabalho, como dissemos, esteve presente em grande parte da temática dos “bilhetes” no pós-textos⁴², tanto que percebemos a articulação (10% dos apontamentos) e a progressão (18% dos apontamentos) desempenhando papéis relevantes entre os itens de análise. Isso sem incluirmos outras categorias (coesão sequencial, segmentação) que colaboram para a progressão e a articulação do texto.

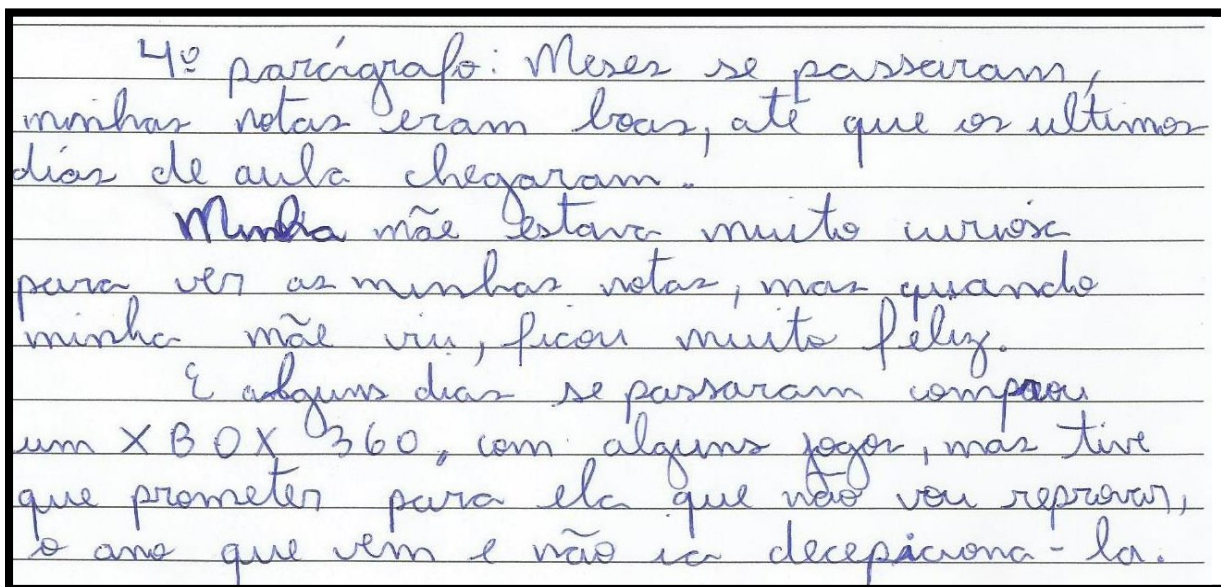
Na perspectiva da segmentação – entendida como gerador de coesão, não a tomamos sob o prisma de “certo” ou “errado”, de modo prescritivo, apenas quisemos conferir às ideias maior clareza e ao texto maior fluidez. Aos produtores, maior possibilidade (com porções menores de texto) de articularem os segmentos, tanto do

⁴² Retomar gráfico “Produções Textuais - Temáticas abordadas nas Correções”, no item 2.2

ponto de vista interno, quanto externo. Em relação a isso, Rocha (1996) descreve que o domínio da pontuação ocorre em paralelo ao domínio da escrita, ou seja, os textos, em sua pesquisa, que não apresentavam sinais de pontuação tinham maior comprometimento em suas estruturas linguísticas de outras ordens. Advêm deste fato as preocupações na hora da correção: não ser separável – para quem aprende – o desenvolvimento das competências linguísticas; primeiro aprende-se os elementos da narrativa, os itens coesivos; depois, pontua-se.

Em nossa pesquisa, nem todas as correções obtiveram sucesso no que objetivamos. A produção textual (23), em sua primeira versão, apresentava problemas em relação à pontuação. O nosso “bilhete” do pós-texto pedia ao aluno que refizesse um dos parágrafos, reorganizando-o em relação à pontuação. O resultado foi este:

Texto 48



4º parágrafo: Meses se passaram,
minhas notas eram boas, até que os últimos
dias de aula chegaram.

Minha mãe estava muito curiosa
para ver as minhas notas, mas quando
minha mãe viu, ficou muito feliz.

E alguns dias se passaram com
um XBOX 360, com alguns jogos, mas tive
que prometer para ela que não vou reprovar,
e ano que vem e não ia decepcioná-la.

Excerto Produção Textual 23 – Versão 2

Houve modificações em relação à primeira versão, a qual em um parágrafo apresentava 13 orações e nenhum sinal de pontuação. Em sua refacção, o aluno amplia o número de parágrafos e passa a usar a vírgula (são sete), no entanto, falta coesão entre as partes e existem construções que demandariam maior acuidade (uso do “mas” e a vírgula após “reprovar”).

Observado o primeiro aspecto dos encadeadores argumentativos, passemos a uma análise de seu funcionamento nos textos, bem como das intervenções realizadas a partir da correção das primeiras versões das produções textuais.

Das principais relações estabelecidas entre os enunciados, podemos citar, segundo Koch (2010, p.66-78): a conjunção, a disjunção argumentativa, a contrajunção, a explicação ou justificativa, comprovação, a conclusão, a comparação, a generalização/extensão, a especificação/exemplificação, o contraste, a correção/ redefinição.

Destas relações elencadas, são tipos preponderantemente encontrados nos textos: a conjunção (quando os enunciados apontam para a mesma direção, para mesma conclusão), a disjunção argumentativa e o contraste (gerando um efeito retórico, é contradito o primeiro enunciado) e a explicação ou justificativa (traz uma causa, uma explicação, uma justificativa em relação àquilo que foi enunciado).

Vejamos a seguir como tais encadeadores figuram nas produções textuais dos educandos, procurando analisar a relação de sentido e os usos desses encadeadores, que nem sempre coincidem com as classificações tradicionais. Esses operadores merecem atenção nas correções, tanto para não “corrigirmos” aquilo que é uso legítimo, embora ainda não abonado pela norma padrão; quanto para percebermos a atribuição de relações, a qual não retrata aquilo que o leitor pode, ou não, interpretar no texto, cumprindo ou não as intenções do autor. Vamos a eles:

Tratemos da **conjunção**. A conjunção traz operadores que apontam para a mesma direção do enunciado ao qual se liga, reafirmando a posição assumida nele, e encaminhando para uma mesma conclusão (Koch, 2010). Vejamos o exemplo:

Texto 49

Os meus primeiros dias de aula

Tudo começou quando eu entrei no Cema era muito legal agente mais brincava do que estudava, naquele tempo não tinha muitos brinquedos ¹ mais eu adorava brincar, de pega-pega eu adorava estudar também, as professoras eram bem legais ² mais também sabiam ser rígidas, quando eu fui para o novato era mais legal ainda, tinha mais espaço e agente aprendia mais por lá, que eu aprendi a ler esse foi um fato incrível da minha vida, quando eu fui para o quinto ano 4^a série, eu só queria férias porque era muito cansativo não via a hora de ficar em casa, lá a comida era muito gostosa o que eu mais gostava de comer era a macarronada e o arroz com molho de hamburger outra história ³ que também marcou minha vida foi quando eu vim aqui para a escola Flurides era legal mais eu nem conhecia ninguém só os meus amigos de classe ⁴ eu também não gostava muito porque todos os dias era papo agente já tinha enjoado mais era muito legal.

Produção Textual 31 – Versão 1

O uso dos operadores na produção (31) “mais também” [sic] e “também” aponta para conclusões, ou acréscimos que confirmam o argumento da proposição anterior. São “argumentos de igual força argumentativa” (Guimarães, 2001, p.130). Na primeira e terceira construções assinaladas no texto, o operador “também” denota inclusão entre as ações de brincar e estudar (1) e a de inserir na “história marcante” que vinha sendo contada outra história “também marcante”, comparando-as (em grau de igualdade). Nas palavras de Neves (2000, p.742), “essa flutuação entre comparação e adição pode ser muito bem verificada pela própria flutuação entre os marcadores alternantes: “mas também” (“mas”: coordenador) e “como também” (“como”: comparativo).” Na quarta construção marcada, o argumento novo é introduzido pelo “também”, uma vez que havia dois fatos que contribuíam para o aluno não gostar da escola: o primeiro se dava por conta de não conhecer ninguém;

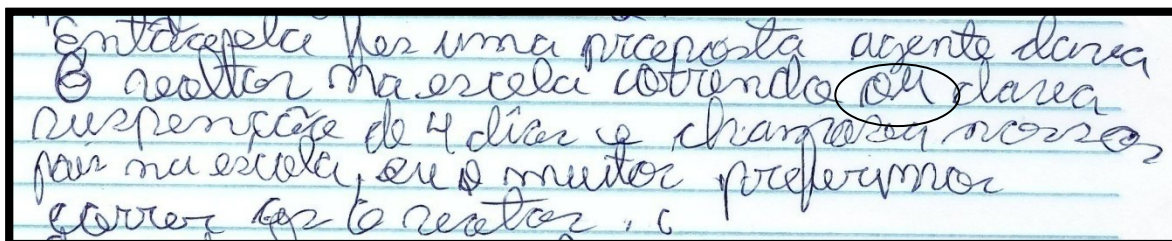
e o segundo, por só servirem pão na hora da merenda escolar. Na segunda construção, apesar de ser realizada com o “mas também”, parece-nos propor uma contraposição entre serem “bem legais” e serem “rígidas”. Neves (2000, p. 757) argumenta que o enunciado *mas* “[...] não elimina o elemento anterior; admite-o explícita ou implicitamente, mas a ele se contrapõe. Essa contraposição não necessariamente é em direção oposta [...]”. Esse tipo de ocorrência (a conjunção) não se mostrou representativa no *corpus* e nem problemas em sua utilização como recurso por parte dos produtores dos textos. Passemos a outra relação.

A disjunção argumentativa consiste em:

enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro. (KOCH, 2010, p.72)

No exemplo a seguir, dois alunos são encaminhados para a direção, chegando lá, a diretora lhes faz uma proposta (optativa):

Texto 50



Excerto Produção Textual 4 – Primeira Versão

O operador “ou”, utilizado na reprodução da fala da diretora, colocou os alunos diante de dois argumentos: dar seis voltas correndo na escola (a corrida na hora do recreio havia sido o motivo do encaminhamento à direção), ou seria aplicada a suspensão de 4 dias. As consequências eram diferentes em cada enunciado, não só imediatamente, mas também, sobretudo, no porvir, tendo em vista que a “corrida” ficaria restrita a eles, ou seja, seus pais não saberiam do ocorrido, já a suspensão acarretaria na ciência dos pais e em, possivelmente, algum outro efeito. Diante da proposta, os alunos tiveram de optar por uma, quiçá levando para sua formação noções de disciplina.

Na contrajunção, “se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador *mas*” (KOCH, 2010, p. 73).

Texto 51

Em 2012, eu estava no 5º ano, eu gostava de uma menina, ela era muito linda.

Passou uma semana, eu e meu amigo, ela e a amiga dela trocando bilhetinhos. Então numa das últimas semanas de aula, numa sexta-feira, eu tomei coragem e a pedi em namoro.

Ela disse que ia pensar. Então fiquei o final de semana inteiro pensando se eu fiz a coisa certa.

Na segunda-feira ela não me disse nada, nem olhou na minha cara, eu não intendi mas também não perguntei.

Nos nunca mais nos vimos, até 2014, eu e ela estamos na mesma sala de catequese. Será que ela vai olhar pra mim?

Produção Textual 22 – Versão 1

Dentre os vários exemplos de contrajunção, escolhemos este por ser mais significativo, ou seja, a prevalência do enunciado construído a partir do “mas”. Nesta situação pela qual o aluno passou (pedir uma amiga de classe em namoro e não obter resposta), a utilização do argumento principal consiste em, ante a ausência de resposta, “não perguntar”. Utilizando o “mas também não perguntei”, o aluno deixa claro que atitude de não querer saber a resposta partiu dele, e não da amiga que não lhe respondeu.

Na próxima produção textual, as explicações ou justificativas – que são encadeamentos sobre os atos de fala que buscam justificar, apresentar causas, explicar o enunciado anterior – apareceram em grande número (não só nela, mas nos outros textos). Vejamos:

Texto 52

no último dia de aula...

Era o ano de 2012. Eu estudava na escola Narayana de Andaraí, a classe estava muito animada pois era o último dia de aula. E tivemos ainda uma viagem de hotel fazenda "Kornel e Sueli" para comemorar o dia especial.

Embarcamos no ônibus e foi uma grande aventura, pois a estrada é cheia de buracos e o ônibus balançava muito fazendo com que todos andassem pela correria.

Quando chegamos ao hotel fazenda coloquei minhas coisas em um quarto e fizemos um lanche.

Mais tarde demos uma volta e almoçamos. Foi uma volta das duas horas da tarde entramos na piscina ficamos até cinco da tarde. Depois nos tiramos o roupa novamente. Subimos no ônibus quando cheguei a escola me despedi das amigas e fui para casa. Como não tinha usado protetor solar fiquei com muitos queimaduras na pele e passei o dia em um gelado passando creme anti-queimadura.

Produção Textual 14 – Versão 1

Observa-se nos três casos sinalizados que as conjunções “pois” e “como” foram utilizadas para explicar ou justificar algo. Na primeira construção, a aluna diz estar animada por conta de ser o último dia de aula e irem viajar. Na segunda, a explicação dada à aventura é o fato de o ônibus balançar muito e as pessoas

acabarem indo parar no corredor. Na terceira construção, com a conjunção “como” anteposta à oração principal, vemos a causa de a aluna ter se queimado: não ter feito uso do protetor solar. Quanto às relações de explicação e de justificativa estarem postas juntas (sem diferenciação), adotamos este procedimento por entendermos desnecessária e muitas vezes contraditória a definição dada pela gramática tradicional em relação àquilo que seja *causa* e àquilo que seja *explicação*. Neves (2000, p.815) justifica que “as construções *lato sensu* causais abrangem as que se fazem com as orações tradicionalmente chamadas coordenadas explicativas”. Tanto é assim, que a pesquisadora não traz as orações coordenadas explicativas na análise do período composto por coordenação que faz em sua obra Gramática de Usos do Português, analisando apenas as relações de adição, alternância e de conclusão.

Do ponto de vista da coerência, alguns textos prescindiam, em suas construções, de trazer explicações (causas) que ajudariam a compor o universo da narrativa. Na produção textual (15), por exemplo, o aluno deixa de contar à mãe, porque determinado passeio havia sido bom, sendo que seu desfecho da história precisava de melhoras. Na produção textual (20)⁴³, a aluna conta sobre um episódio em que se machucou na escola e do qual saiu com o pé deslocado. Na construção do texto, diz ter ido ao médico e no outro dia estar boa, sem nenhuma causa – além da visita ao médico. Questionada sobre isso no “bilhete” da correção, a aluna refaz o parágrafo, acrescentando que “o médico passou o remédio”, e isso foi a causa da melhora.

A produção textual (9) apresenta dois itens relevantes. Vejamos:

⁴³ Produção Textual (20) – Versão (1) está disponível no anexo.

Texto 53

Minha manhosidade

Quando eu tinha uns 5 ou 6 aninhos era muito manhosa por isso odiava ir a escola. Eu ~~tinha medo da escola,~~ e então por isso chorava e esperava para não ir, mas minha mãe não deixava eu faltar.

Então quando eu ia uma pessoa tinha que ir comigo e não era qualquer uma não era a pessoa que eu queria se não, eu não ia. Eu só queria minha mãe, minha mãe e minha prima só, se fosse outra pessoa eu não ia pra escola de jeito nenhum.

Então quando minha mãe ia ela ficava na porta da sala, se ela fosse se beber água eu ia chorar.

Então minha mãe ficou cansada, minha mãe e minha prima também, aí minha mãe me tira da ~~cama~~ cama e colocou na cama.

Aí então eu nunca mais chorei.

Produção Textual 9 – Versão 1

O primeiro item trata do trecho destacado que traz o a expressão “por isso” como introdutor da explicação/causa de a aluna não gostar de ir para escola (ser manhosa). Questionamos esse fato no “bilhete” do pós-texto:

Texto 54

Oi, Ana Laura. Não sabia que você tinha sido chorona assim! Vamos ao texto. Poderíamos melhorar algumas coisas:

Vamos pensar nesse “por isso”. Será que você era manhosa por não gostar de ir para escola? Não sei bem se é uma explicação. Poderíamos trocar esse “por isso” por: mas, embora, porque, e, então? Qual você acha que ficaria melhor?

Veja o uso deste “então”. Quais podemos substituir, quais podemos retirar e quais você acha que devem ficar?

Explique um pouco sobre o que havia no CEMA I que levou você a parar de chorar. Coloque isso no último parágrafo.

Abraço

Prof. Paulo

Correção – Produção Textual 9

Duas abordagens referem-se a explicações/ causas. Na primeira, sugerimos algumas opções de conectores – como se fosse um exercício de múltipla escolha em que a aluna iria escolher a resposta “correta”. Diante desse estímulo, a aluna optou por utilizar-se do “e” – na refacção. Na segunda abordagem, sobre a causa de ela ter parado de chorar com a mudança de escola, a aluna usa o conector “porque”, atribuindo tal fato (parar de chorar) aos novos amigos que conquistou. Vejamos na refacção:

Texto 55

Minha manhosidade

Quando eu tinha uns 5 ou 6 anos era muito manhosa e odiava ir a escola. Tinha medo da escola, pois não tinha amigos. Então quando eu ia, minha avó ficava comigo. Minha mãe ficou cansada de minha avó ficar indo sempre na escola comigo. Daí minha mãe me trouxe de escola, me pais no CEMA I. Lá eu não chorava porque fiz novos amigos.

Produção Textual 9 – Versão 2

O segundo item refere-se ao uso do “então”. Na primeira versão, a aluna repete o “então” por cinco vezes. Contudo, entendemos seu funcionamento não como de uma conjunção, mas sim, como propõe Riso (1996), enquadrando-o entre os marcadores conversacionais, que buscam sequenciar coesivamente partes do texto, abrindo, fechando, retomando tópicos no texto. Parece-nos que a aluna vê o “então” nessa função que citamos; sempre que muda o enfoque da narrativa, ela faz o uso do “então” (abre 4 parágrafos com ele). Na refacção, após observado na correção, a aluna utiliza apenas uma vez o “então”, melhorando sua relação de causalidades dentro do texto e deixando menos marcas de oralidade (então) nele.

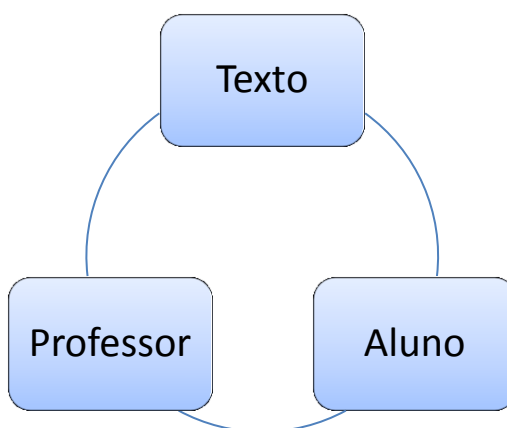
Com isso, apresentamos alguns dos marcadores argumentativos mais utilizados nas produções textuais, sem, no entanto, esgotar o tema. Acreditamos serem estes marcadores analisados suficientes para se trabalhar na turma do sétimo ano em questão, uma vez que foram os que mais apareceram nos textos. Tais itens serviram de parâmetros na correção e no trabalho em sala de aula para as refacções incorporarem as recomendações feitas pelo professor e para se notarem as diferenças entre a primeira versão e a segunda. Diferenças que são frutos de reflexão linguística, de um trabalho em Língua Portuguesa a partir de textos, que procurou valorizar a interação como forma de construção de conhecimento e princípio de comunicação, tratando a gramática a partir dos problemas práticos decorridos da revisão, ora focando-a, ora desfocando-a, descentralizando-a, retirando-a do posto de único item de análise, em suma, propusemos uma correção que valorizou o texto do aluno, ao mesmo tempo em que o estimulou a melhorá-lo sempre.

Concluimos, assim, a descrição e a análise dos itens que propomos observar e focar na hora da correção, sem perdermos de vista que as escolhas que fizemos referem-se a uma turma de 7º ano e a uma produção textual no gênero relato. Não se quer dizer com isso que tal correção não possa ser transposta para outras situações, seus princípios são gerais, mas ao fazê-lo, tenhamos em mente que os itens de análise também poderão sofrer alterações, incorporar-se-ão a eles outros itens – importantes para determinado gênero e, talvez, outros, aqui apresentados, perderão a relevância.

Com o trabalho empreendido, sentimo-nos capazes de tecer algumas reflexões que balizaram nossa prática de trabalho e que, almejamos, possam servir de ponto de partida para outras reflexões e propostas de trabalho com a produção de texto, área da língua portuguesa tão escanteada – por todas as dificuldades de ordem prática que se interpõem no caminho de quem aceita o desafio de com ela trabalhar.

3.2 Reflexões sobre a prática: uma proposta de trabalho com a produção textual

Este item objetiva abordar nossa proposta de trabalho com a produção textual a partir de três eixos, numa estrutura circular, na qual não há indicações de onde se deva começar ou terminar tal trabalho, nem hierarquização de constituintes. Delimitamos apenas, dentro do universo de propostas, o recorte a que iremos proceder. Nossa proposta de abordagem pode ser assim representada:



Tratemos do primeiro eixo: o professor. Não se trata de fazer aqui um guia de trabalho para professores do ensino fundamental e médio adotarem em suas práticas nas aulas de produção de texto, nem tampouco trazer atividades-modelo que possam ser aplicadas nas salas de aula Brasil afora (tendo em vista o caráter nacional do PROFLETRAS). Apesar de muitas vezes ser esse nosso anseio enquanto educadores – uma vez que dispomos de pouco tempo para a reflexão

acerca das práticas que ensinamos. Dessa forma, o primeiro ponto que gostaríamos de abordar reporta-se ao tempo de reflexão.

Refletir sobre a prática incide diretamente na aula ministrada, no trabalho com a produção de texto, no trato com a linguagem. A aula, centro de nossos momentos de aprendizagem, pode ser entendida como acontecimento – assim como a interpreta Geraldi (2015, p.81). A centralidade deste momento no processo educativo vem precedida (pretensamente) de preparo, de estudo, de escolha, de reflexão, sem com isso, deixarmos de estar abertos ao novo, ao inesperado, ao que pode surgir do encontro-aula.

A proposta de correção textual por nós adotada nesta dissertação demanda tal reflexão, e seu êxito junto ao público final (os alunos) será alcançado à medida que também o professor-corretor esteja em formação e seu olhar (do professor) possa estar voltado para as questões do texto antes ignoradas. Ruiz (2013, p.167) reflete sobre isso ao dizer que “[...] se o professor não estiver atento aos problemas de nível superior, isto é, aos problemas textuais de produção (que, como vimos, são inúmeros), certamente, não há ‘bilhete’ no mundo que possa fazer milagres, a ponto de conduzir o aluno a *performances* escritas de maior qualidade.” Para que haja qualquer mudança na aprendizagem do aluno, primeiro há de ocorrer a mudança na concepção do professor.

Conceptualmente, se o professor não mudar o enfoque de sua correção, não criar parâmetros para o “novo”, sua correção será sempre a mesma, calcada nos mesmos itens de análise de sua formação – via de regra, gramatical. O professor vê aquilo que sua formação lhe permite ver ou dizer, construto de seu *imaginário discursivo* (Coracini, 1995, p.16).

Diante disso, questionamo-nos sobre o que fazer do trabalho com a produção de texto na Educação Básica. O primeiro ponto está posto: trabalhar a formação do professor. Permitir-lhe, assegurar-lhe, proporcionar-lhe desenvolver o campo de visão. Municiado de novos elementos com que ver, o professor-corretor poderá ampliar sua mediação, concretizadas nas correções das produções textuais.

Um segundo ponto, atrelado ao primeiro, traduz-se na escrita do professor, em seus hábitos de escrita, por vezes circunspectos a planos de aula,

planejamentos anuais, projetos de ensino, ou seja, textos técnicos. Produzir textos ajuda-nos a tomar consciência de processos internos, a organizar as ideias que muitas vezes temos, sabemos-las ter, mas não as processamos organicamente. Quando nos referimos à formação no primeiro ponto, pensamos em vinculá-lo à produção de texto, à escrita. O professor em formação, lendo e escrevendo.

Andrade (2003) descreve um trabalho de formação com professores de língua materna em que a produção escrita assume papel central e ressalta a lacuna deixada na formação dos professores no tocante a este aspecto. Noutra pesquisa, Nicola (2011) demonstra as dificuldades que os participantes de um curso de produção de texto (para nível superior – não só docentes) tinham em retextualizar seus textos (científicos) para versões didáticas.

Isso nos faz pensar que usamos a escrita em seu aspecto pragmático (os gêneros citados anteriormente). Sem excluí-los, há também que nos lembrarmos (na formação) de outros gêneros como a anotação de leitura, o esquema, o resumo, a resenha, o artigo de opinião, a notícia, o *post*, a legenda, a frase etc. Quantas vezes o professor pôde ocupar-se – ou voltar a se ocupar – desses gêneros? Quantas vezes os pôde ver em funcionamento em uma situação real? Parece-nos que para promover uma formação que anexe a si a escrita, o texto deva ser sua base, seu centro.

Assim, passamos ao segundo eixo: o texto. Ao falarmos da centralidade do texto no trabalho de formação com os professores, pensá-lo-emos por dois vieses: (i) subsídio para estudo, reflexão do professor e (ii) instrumento de trabalho, unidade básica de ensino – de uso do professor na interação com o aluno, recurso didático (apesar do uso desgastado da palavra).

Merecem ser revisitados os conceitos das ciências da linguagem, sobretudo as mais recentes⁴⁴, durante os momentos de que dispomos em nossas formações. Seus textos (das ciências da linguagem), tal qual foram escritos, podem ser objetos de estudo. Há um movimento que muitas vezes busca traduzir a linguagem da

⁴⁴ Alguns dos conceitos foram tratados no Capítulo 1: “As ciências da Linguagem” e “Texto e Textualidade”.

ciência (saber acadêmico) para o docente (saber técnico). Geraldi (2015, p.84) compara o produtor do conhecimento – numa metáfora relacionada à música – com o compositor, e o professor neste contexto seria o músico, ao qual caberia a função de ler a partitura (conhecimento) preparada pelo compositor e executá-la. Ousamos ir um pouco além. Aqueles que tocam violão sabem que existem revistas em que as músicas vêm cifradas para os iniciantes tocarem. Nessas cifras, não constam a melodia, nem o tempo; apenas a harmonia (um dos tríplexes elementos que compõem a música: harmonia, melodia e ritmo). Pois bem, os professores seguimos hoje as cifras – limitação da partitura, uma vez que não trazem as orientações de ritmo nem de melodia, apenas a harmonia. Devolver ao professor o papel de intérprete musical (conhecimento) é devolver-lhe também possibilidades de atuação, tão tolhidas pelos métodos, programas, currículos, índices e avaliações externas.

Por outro ângulo, conceder ao texto centralidade na prática de produção escrita incide em seu uso no contexto da sala de aula. Os próprios PCNs (1998, p.23) assim definem

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. **Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.** (grifos nossos)

Embora se defina o texto como unidade básica de ensino, não será por força de lei que a realidade se transmutará, e sim, por práticas geradoras de reflexão. Não ignoramos que existam inúmeros assuntos a tratar ao nos reportarmos a *texto* e *sala de aula*, contudo convergiremos a abordagem para a noção de *diversidade de gênero*.

Bakhtin (2003, p.285) recorda-nos que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em

suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Quando Bakhtin (2003) fala em *situação de comunicação*, coadunando-a com os gêneros (diversidade), podemos entender a que tipo de trabalho ele se refere: um trabalho com a multiplicidade de gêneros, em seu funcionamento, em suas funções sociais, tendo em vista suas utilidades (empregos e funções), sua adequação à faixa etária, ao nível de escolarização, entre outros aspectos (MARCUSCHI, 2012, p.206). Ou seja, o que se está dizendo não é que a simples exposição à diversidade de gêneros promova as competências textuais dos discentes, mas sim, que o trabalho com ela (diversidade) promove maior reflexão sobre os contextos de usos, a linguagem mais adequada a determinado contexto, os recursos linguísticos de que dispõe cada gênero para expressar o que se quer. Exemplificando: na proposta de produção textual aqui analisada (relato de experiência vivida), o aluno-escritor poderia fazer uso do discurso direto, há algumas formas de fazê-lo e há motivos para tal; fosse um artigo de opinião ou uma notícia, seria o mesmo modo de trazer o discurso direto? Caberia um sinal de travessão para introduzir o discurso direto em uma notícia? E o uso de aspas numa narrativa infantil para marcar as falas das personagens? Parece-nos que, mudados o gênero e a situação de comunicação, teríamos formas diferentes de uso do discurso direto.

Ainda sobre a assertiva bakhtiniana, interpretamos o enunciado “modo mais acabado” como uma forma de o trabalho com os gêneros (em última instância com o texto) suscitar as questões de linguagem que merecem ser destaque e objeto de análise nas aulas. Se há uma forma *mais bem acabada*, é porque ela foi fruto de trabalho, de observação dos usos, de reflexão. Definido o texto como centro da aula, realizado em gêneros (MARCUSCHI, 2012, p.58), nada mais natural que dele (texto) suscitem os assuntos a serem tratados nas aulas de produção de texto, em específico, e nas aulas de língua materna em geral, isto é, o trabalho com a diversidade de gêneros – os assuntos suscitados a partir de tal trabalho – promovem um projeto de discurso, de dizer, mais bem sucedido.

Foi recorrente no trabalho empreendido na correção das produções textuais e no decorrer de outros trabalhos com produções durante o ano, que nas vezes em que os assuntos eram retirados das próprias produções textuais dos alunos e

tratados com a turma, houve maior interesse na discussão, no saber. Por ser um saber que lhes dizia respeito, eram seus textos que viraram assunto de aula, em última instância, eram suas palavras (seus ditos) que ocupavam o *power-point* para que discutíssemos a língua, viva e em funcionamento .

Apenas uma ressalva quanto ao trabalho com gêneros: há que se tomar cuidado em não torná-lo uma descrição taxonômica, como foi feito com o ensino de gramática (MARCUSCHI, 2012; GERALDI, 2015). Ficar restrito às estruturas dos gêneros e às suas formas fixas (razoavelmente estáveis) é restringir-lhe o significado.

Até este ponto discutimos propostas que trataram do *professor* (formação-leitura e formação-escritura) e do objeto de ensino *texto* (de estudo para o professor, de aprendizagem para o aluno: na diversidade de gênero e no repertório de temas para as aulas). Não obstante, esta situação mostra-se tripartida, como ilustramos no início deste item, faltando-nos, para completarmos o quadro de propostas de trabalho com a produção de texto, tratar do terceiro eixo: o *aluno*, figura importantíssima, razão de ser de todo processo de ensino-aprendizagem.

Na relação aluno e produção de texto, ocupar-nos-emos de alguns pontos – a nosso ver os mais significativos – determinantes para o sucesso da empreitada que é o ensino da produção textual no âmbito escolar.

Primeiramente, a visão que se tem da *situação de comunicação* repercute diretamente na visão de *sujeito* do ato de comunicação. Vemos a produção de texto como exercício para a escrita – e não como ato de escrita, veremos no sujeito apenas o aluno, apenas alguém a quem falta sempre algo, a quem precisamos crescer, que nada tem a nos dizer com seu texto. Se, por outro lado, concebemos a produção de texto como a manifestação real do dizer de alguém, posicionamo-nos diante do texto como leitores, críticos, que têm algo a dizer sobre o texto, que questionam, acrescentam, perguntam, mas que se constituem em leitores.

Na visão de Osakabe (2012, p.27), “o ideal do ensino sistemático de língua materna deve ser não a constituição do aluno em sujeito do seu próprio discurso, mas a continuação de uma disponibilidade no aluno para a precariedade inevitável de sua condição de sujeito”. Osakabe reforça a ideia de não sermos sujeitos

autônomos, donos do nosso próprio dizer, mas de estarmos sempre em formação, abertos ao outro, ao dizer do outro, às influências dos contextos histórico-sociais. Levar isso para o ensino implica em sempre podermos rever nosso projeto de dizer, em ele sempre ser assunto em nossas aulas.

Mas há uma premissa que precisamos retomar, a visão do aluno como sujeito. Geraldi (2015, p.32) recorda-nos que

[...] a educação somente se dá pelo processo de mediação entre sujeitos e que a leitura é uma das formas de interação entre os homens – um leitor diante de uma página escrita sabe que por trás desta há um autor (seja ele da ordem que for) com que está se encontrando, então devemos incluir todos os processos educacionais e a leitura entre as interações e por isso mesmo dentro dos processos de constituição das subjetividades.

Perceber diante do que se lê a presença do outro, como autor e constituído de subjetividade, é a primeira condição para empreendermos um trabalho de correção das produções textuais de nossos educandos. Descaracterizá-lo da condição de *sujeito* é o mesmo que o impossibilitar enquanto usuário da linguagem.

O segundo aspecto a que gostaríamos de nos ater é – visto como sujeito – o aluno tem o direito à palavra, sem censuras prévias, sem juízos de valor moralizantes, sem preocupar-se unicamente em atender a uma solicitação do professor ao escrever. Que o direito de dizer inclua “como dizer”, a partir das possibilidades de que dispõe. Não se está aqui propagando a inércia diante dos textos – quando levados à correção, está se defendendo a ideia de que um texto, ainda que contenha problemas de diversas ordens, possa ser visto como texto, seu autor como sujeito – com direito de dizer – e que o professor atue na mediação texto e aluno-autor.

Geraldi (2012, p. 131) diz que “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.”. Numa sociedade especializada em calar, em não dar voz a todos,

fazer da escola – da aula de língua materna – um espaço para que isso ocorra parece-nos premente.

Ambos os aspectos (visão do aluno como sujeito e direito à palavra) são uma busca de atenuar as assimetrias, sempre presentes nas relações professor-aluno, gerando um ambiente desfavorável à aprendizagem. Sobretudo se entendermos aprendizagem, tal qual vimos delineando, como interação. Há em nossas escolas quem pense que os professores são os únicos a possuir o saber e que o passarão aos seus alunos à medida que estes sejam capazes de entendê-lo. Neste processo, as falhas que podem acontecer decorrem, invariavelmente, da falta de condições dos alunos de entenderem seus professores; não sendo, quase nunca, cogitada a hipótese de o problema (a falta de condições) estar do outro lado.

Coracini (1995, p. 31) aponta para o efeito das relações assimétricas na sala de aula:

Nas aulas analisadas, não há lugar para a pluralidade de leituras: o professor conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância em relação à língua, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas⁴⁵.

O trabalho com a produção de texto pode prescindir de tais posturas, de forma que o professor se faça interlocutor de seu aluno, de cujos escritos se torna leitor privilegiado. Geraldi (2015, p.170) chega a entender o processo de leitura do professor em relação ao texto do aluno como co-autoria.

Por fim, as correções que procuramos empreender nas produções de texto buscaram sempre ter em mente os conceitos e ideias aqui trazidos na forma de propostas, ou seja, foram buscados na prática, a qual nem sempre alcança os postulados que a teoria nos permitiu refletir, embora saibamos que – por mais bem

⁴⁵ Referindo-se a línguas, Coracini inclui o ensino de língua materna, como adverte na introdução do texto “Aula de leitura: um jogo de ilusões” (*Ibid*, p. 27).

intencionada que uma proposta de trabalho seja – sempre apresentará falhas e espaços para melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito antes de principiar a busca de um *corpus*, de um tema, de uma metodologia – no início do PROFLETRAS, a correção da produção textual chamava-nos a atenção; talvez pela prática de professor de redação (ainda intitulada TR – Técnica de Redação). Desde essa época, uma coisa nos aturdiu: como corrigir? Como dar nota? Como fazer da devolutiva um momento de construção de conhecimento e não só de mensuração de valor?

O fazer científico abala convicções, maneiras de enxergar o mundo. Esta dissertação desinquietou-nos, no sentido de sairmos de uma postura mais rígida em relação à linguagem, mais normativa e prescritivista, para uma postura mais aberta, mediadora, interacional. Ao nos depararmos com um caminho, por nós escolhido, embora nunca antes trilhado, de corrigir produções de texto (produção, não mais redação) e, indo além, revendo os critérios de correção, não que os iríamos criar, pôde-se destinar outros olhares daqueles que costumeiramente costumávamos dar às produções. O caminho que a dissertação percorreu foi também o caminho percorrido pelas leituras, pelas disciplinas do curso, pelas aulas. Não foi o trabalho de um fôlego. Foi um trabalho de dois anos de curso. Díficeis. Desafiadores. Formativos.

A (re)visão das ciências da linguagem possibilitou amplitude nos critérios até então estabilizados – o que significa quebrar “tabus”, problematizar – deu-nos critérios para encarar as questões concernentes à linguagem e poder entendê-los. Quando dispomos de diferentes critérios para olhar, podemos atuar em mais frentes para melhoria da qualidade do texto dos alunos. Ou, seriam apenas problemas gramaticais aqueles encontrados nos textos de hoje em dia? Assim também, perceber o percurso histórico que a disciplina Língua Portuguesa passou (SOARES, 2004), ajuda-nos a entender certas práticas e suas reminiscências, como o conceito de texto e de sujeito.

Conferir ao texto centralidade nas aulas de língua portuguesa e o ao sujeito-aluno (OSAKABE, 2012) o papel relevante na comunicação abre-nos possibilidades de ensino, que por muito tempo estiveram fechadas, quando o texto servia de

pretexto e aquilo que os alunos produziam pouca ou nenhuma vinculação com a realidade possuía, não passando de treinos, servindo para expurgação dos erros gramaticais e a higiene da língua (JESUS, 1995).

A gramática vista como imposição de norma, como fechamento e silenciamentos (CORACINI, 1997). A mídia ditando o certo e o errado, sem se preocupar com quem está tendo acesso à educação, em que condições esse acesso se dá, quem é o responsável pela formação linguística dos que chegam às escolas. A mídia apenas dita o padrão e mostra, alarmada, índices de insucesso escolar. Insucesso que gera exclusão. Pessoas que falam Português e escrevem em Português, sem que apareçam. Na escola, seus textos são tingidos de vermelho; agregam os índices de reprovação.

Dentro dos seus limites, esta pesquisa-ação procurou agir frente a realidade encontrada: propondo um trabalho com as produções textuais que considerasse o sujeito-aluno e que agisse na mediação do trabalho (GERALDI, 2015). Procuramos definir uma estratégia de correção que enfocasse aspectos da coesão e da coerência textuais e que respeitasse os ritmos de aprendizagem de cada educando. A correção textual interativa (RUIZ, 2013) foi o instrumento que nos possibilitou fazer a intervenção nos textos dos alunos. Sempre buscando respeitá-los, sempre buscando diminuir assimetrias, apesar de saber da dificuldade sócio-histórica de tal busca.

Nas primeiras versões, uma série de pontos a observar, sempre um questionamento: será que estamos fazendo o que nos propusemos a fazer? Será que estamos realmente abrangendo o olhar ou estamos mantendo os mesmos critérios que sempre tivemos? Ao desenvolver do trabalho, acreditamos ter sido possível ampliar o raio de visão. Recobrando que quanto melhor for a formação do professor, tanto maior será sua capacidade de correção, ao menos no tocante a identificação das dificuldades do aluno, não que necessariamente, isso se traduza na correção, que depende de outros fatores. O próprio programa do PROFLETRAS vem ao encontro dessas ideias de formação e de “empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais”.

As refacções apresentaram uma evolução nos aspectos linguísticos. Houve grande disposição dos alunos e alunas em empreender as correções indicadas nos “bilhetes” do pós-texto. Dois aspectos a se destacar: (i) o foco da correção em alguns aspectos do texto; não “massacrar” o aluno apontando todos os erros e (ii) solicitar que ele refaça apenas trechos do texto. Mesmo que os problemas sejam globais, se elegemos um parágrafo para que o aluno trabalhe sobre ele, durante o ano – os anos – a escolarização – haverá tempo para aprender a rever o texto todo.

Quanto às propostas que fizemos para o trabalho com a produção de texto, consideramo-las todas de suma importância para o avanço da educação – não só no ensino de língua materna. O respeito à formação do professor, o papel do texto na sala de aula, o trabalho com a diversidade de gêneros e a consideração do aluno como sujeito, alguém que tem algo a dizer, constituído social, histórica e ideologicamente.

Enfim, terminamos na certeza de que o trabalho realizado foi o melhor possível, que as reflexões apresentadas foram produtos de minhas leituras, compreensões, interpretações, construções de sentido, a partir do que sou, enquanto professor, enquanto pesquisador, enquanto *sujeito*, com limitações de olhar, falho e incompleto por natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores:** textos em formação, professores em formação, formação em formação *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOUQUET, Simon. **Introdução à leitura de Saussure.** São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

CORACINI, Maria José. O Jogo Discursivo na Sala de Aula de leitura. **Língua materna e Língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José. **A teoria e a prática:** a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. DELTA, São Paulo, v. 14, n. 1, 1998.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução, Mercado de Letras, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** Martins Fontes, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. **O texto na sala de aula**, p. 127-131. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Vanderly. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2008.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. 1995. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

KLEIMAN, Ângela B. **Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento**. Cadernos PUC, v. 16, n. 34-48, 1983.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Dificuldades na leitura/produção de textos: Conectores interfrásticos**. In. KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOMESU, Fabiana Cristina; TENANI, Luciani Ester. **Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital**. Eutomia, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122797>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Ana Cristina (Org.) C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. vol. 1, p. 259-301. São Paulo: Cortez, 2001

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NICOLA, Rosane de Mello Santo – PUCPR. **Retextualização e Concepções de Língua(gens) na Formação do Sujeito-Autor**. X Congresso Nacional de Educação, 2011.

OSAKABE, Haquira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. **O texto na sala de aula**, v. 3, p. 26-31. São Paulo: Anglo, 2012.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1985.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. **O texto na sala de aula**, v. 3, p. 32-38, São Paulo: Anglo, 2012.

RISSO, Mercedes Sanfelice. O articulador discursivo “então”. **Gramática do português falado**, v. 4, p. 423-451. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. **DELTA**. São Paulo, v. 12, nº 01, p. 1-34, 1996.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO CADERNO DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS 6a SÉRIE/7o ANO VOLUME 1**. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa**. São Paulo, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral (1916)**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos, 8.ed. São Paulo: Globo, 1997.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Subversão da exclusão via mediação em atividade de produção textual**. Revista Brasileira de Educação, 11 (33), 470-563, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Português na escola, história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155–177.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TRAVAGIA, Luiz Carlos. **Competência Discursiva**. Glossário Ceale: com termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> >. Acesso em: 15/07/2015.

ANEXOS

Texto 2

A lava do banheiro

Quando eu estudava no novato as meninas tinham medo de passar nos últimos banheiros do banheiro das meninas para falar que lá tinha a lava do banheiro.

Essa história se espalhou por quase toda a classe, as meninas resolveram ir lá para ver se tinham alguma lava do banheiro mesmo.

Seram umas cinco meninas nos dois últimos banheiros, as portas estavam fechadas, elas empurraram a porta de um banheiro e não tinha nada lá, de repente a luz ficou fraca, ficamos com mais medo ainda, fomos no outro banheiro, mas também não tinha nada.

No banheiro que ficava ao lado do outro "assombrado" tinha uns produtos de limpeza, uma menina tinha caído e todo mundo assistiu, como assim que não tinha nenhuma lava do banheiro ali resolveram enfiar-la. Ciberaram três tomadas e deram três descargas, mas nada aconteceu.

Quando saímos do banheiro todo mundo já tinha entrado pra falar e tinham que ir correndo lá pra lavas. Chegando lá as alunas já estavam sentadas.

A professora perguntou porque nós tínhamos nos atrasado, respondemos que a gente teve no banheiro.

Texto 3

Os mandões

Nome: Caio Antonio Peroni Nº 09- 3º ano D

Eu e meus amigos sempre lanchavam na mesa de ping-pong pois em um segundo veio vários meninos duvidos e eles sempre diziam que se nós não parávamos da mesa eles iam nos bater.

Isso aconteceu no primeiro, e todas as mudanças desta mesma categoria de salas morria de medo desses meninos - grande e chatos.

Mas eu mais um grupo de amigos nem ligava para essas malditas afirmações, e no dia seguinte eu coloquei a minha lancheria ao lado da rede e enquanto eu estava colocando-a em cima da mesa eu bati o baco no ferro da rede e ela se partiu. Mas naquele instante veio os famosos mandões; Eu sem saber o que fazer peguei minha lancheria e fui para as mesas onde meus amigos estavam.

Os garotos da 3ª série se aproximaram da mesa dizendo quem foi que quebrou a rede, não foi ninguém daqui e pode ter sido outras pessoas.

Depois daqueles dias eu não mais lanchei na mesa de ping-pong mas os garotos ficaram sem saber quem foi que quebrou a mesa e a

Diretora também.

Texto 6

Cano ~~lotado~~ parado

no ano passado eu estava em período de aula, estava na primeira aula a matéria era de Português da professora Vânia, eu e meus amigos estávamos fazendo um trabalho em grupo sobre, Interpretação de texto na quinta aula já ter prova eu e meu grupo tirou nota 6, na hora da saída eu falei com meu amigo no dia seguinte eu e meu pai conversando com a diretora levei uma suspensão de 1 semana no período eu viajei com minha família para o salto lotelho quando cheguei lá saí correndo para a piscina, mergulhei virei mortal meu pai, foi um churrasco com linguissa, carne etc.

no dia seguinte eu voltei para a escola na primeira aula tinha educação física jogamos queima e futebol foi muito legal, quando cheguei em casa fiquei mexendo no computador conversando com minha amiga chamada Laura, depois fui jogar bola no campinho quando cheguei a escola ela me pediu em namoro esse dia foi o melhor de todos mais tarde, no recreio fiquei cantando música, quando acabou o recreio na sala de aula o professor de ciência, mandou registrarmos a palta no caderno depois, mandou pegarmos a apostila fizemos uma atividade sobre os microrganismos.

Texto 9

Dilema olímpico

Um dia eu e meus amigos resolveram
fincar de fazer peça na escola, e
como o zelador não tinha mais de
escola que ficasse na escola pegando
apresentar para o diretor na escola
e resolver para a diretoria mas esse
zelador tinha a representação e não
um moço.

Não achamos que por ele ser moço
de não faria nada, mas estavam
zelador e moço zelador pegou as crianças
entre eles, eu e meus amigos. Não
não caiu na rede dela e não levou
para fora da escola.

Então ela fez uma proposta agente da
O reitor na escola cobrando de dar
suspensão de 4 dias e chamava os
para na escola, eu e muitos preferimos
correr ao reitor.

Quando pegou na 2ª aula eu e meu
amigo tivemos disputa com o
ele estava perdendo então ele me deu
um empurrão e eu caí para a frente
e dei um chute muito forte no tijolo
e ele deitou.

Texto 15

meu dia inesquecível.

Um dia inesquecível foi na 3ª série/4ª ano quando eu estava na sala de aula brincando com minhas amigas e que fazer no recreio. Nós combinamos que iríamos jogar bola. O recreio chegou, e fomos buscar a bola para começar a brincar.

Eu e minha amiga continuamos a brincar, mas as outras meninas foram para tentar pegar um gelinho, foi quando vi que a bondeira de gelinho tinha caído no chão, então nós fomos ajudar a pegar. Mas a inspetora achou que estavam no meio da brincadeira e fomos levadas para a diretoria e acabamos levando advertência.

Refiz só o que o senhor pediu.

Texto 18

Um dia diferente

Quando tinha 10 anos eu estava no 5º ano estava no final do ano o professor queria despedir da gente de um modo diferente ele teve a ideia de levar a gente no "Hotel Fazenda Romeu e Julieta". Lá a gente andou para conhecer e fizemos gincanas, almoçamos lá depois das 14:00. a gente entrou na piscina e ficou a tarde inteiro. fomos embora as

Chegando em Adamantina era por volta das 18:00 estava completamente parecendo uma pimenta não conseguia colocar a roupa, mas chegando em casa tomei banho de mangueira, passei creme e melhorei

Texto 19

Último dia de aula. -

No último dia de aula, no 4º ano que agora é 5º ano, eu estava muito feliz com esse acontecimento, por causa que a escola e algumas salas estavam indo viajar para a fazenda Romeu e Julety.

Então eu e meus colegas de sala fomos fazer uma brincadeira de pegar lizas na porta, depois ir numa cabana, logo depois vamos jogar Bola, perdemos mais mas ainda tinha mais o que fazer e nada de pesquisar. Foi um dia legal mas tudo que é bom acaba logo, estar na hora, todos apressados e eu estava com um pouco de cabeça muito forte.

Em ruim chegamos, eu peguei meu passe e fui para casa; quando cheguei lá minha mãe disse:

- Filha como foi lá?

Eura hora respondendo:

- nada de mais mãe!

Mas eu sabia que foi muito legal e

Texto 20

a - 1^o veio / feio - 2^o veio / fino

B.) No último dia de aula no 5^o ano que
agora é 5^o série, eu estava muito feliz pois eu iria
fazer uma viagem de formatura com a escola, logo
a minha (mãe) e as outras crianças no Hotel e
fazenda Romeu e Julieta.

C.)

— Filho, como foi lá?

— Ah Ah! mãe, foi legal, tive muitas coisas
boas lá, de jogar bola com meus amigos, nadar na
piscina e Pula-Pula. Respondi para minha mãe!.

— Que bom filho, tomara que tenha mais viagens
assim.

Texto 22

Porto das Jovias

Em 2009 aconteceu um acidente com mim. Eu estava brincando nas calçadas de São Paulo, meu primo chegou na porta de casa com um a Bicicleta do seu amigo minha prima resolveu andar também, só que eu não sabia que os freios estavam ruins pois um deles estava duro então dei a rua em que eu morava inteiro lá embaixo da rua tinha um canteiro para os carros que vinham e outro para os carros iam daí a bicicleta ficou no canteiro eu caí por cima de um carro e bati a cabeça no outro carro que estava parado do outro lado da rua, apareceu um senhor que me levou até o hospital cheguei lá fui uma das primeiras a ser atendida mas tinha que tomar um banho de gálio porque a minha roupa estava completamente cheia de sangue o médico costurou a minha cabeça inteira levei 16 pontos e passei 15 dias sem ir à escola porque estava de cuidados médicos passou os 15 dias fui para a escola cheguei lá na Escola de Jovias para ninguém ver que minha cabeça foi costurada, mas na hora do recreio a minha amiga Tíde e o bone de mim por tanto me sinto envergonhada até os dias de hoje.

Texto 24

meu dia inesquecível

Um dia inesquecível foi na 3ª série/4º ano quando eu estava na sala de aula combinando com as minhas amigas o que iria fazer no recreio. A gente combinou que íamos jogar bola. O recreio chegou fomos buscar a bola para começar a brincar.

Primeiro foi na merenda, depois foi brincar, minhas amigas já estavam brincando.

Quando cheguei pra brincar, estávamos brincando quando o tio da cantina saiu com os galinhos que tinham solado. Nós continuamos brincando, mas um moleque falou que o tio ia dar os galinhos então minhas amigas e as outras crianças foram lá para pegar.

Só eu e minha amiga ficamos lá as outras foram, foi quando eu vi que a bandeja de galinho tinha caído no chão então eu e minha amiga fomos ajudar a pegar os galinhos mas acabamos sendo levadas

para a diretoria e levamos Advertência

Quando cheguei em casa que mostrei a Advertência para minha mãe ela foi na escola conversou com a diretora e acabou que a diretora retirou a Advertência.

Texto 25

A escola

Cos 6 meses de vida, quando ainda era um bebê, linda, pelo menos é o que minha mãe sempre fala, eu entrei na escola.

A primeira escola que frequentei foi a E.M.E.I. Pequeno Príncipe.

Fiquei lá até completar quatro anos.

A segunda etapa da educação infantil foi no CEMA II, onde fiquei por dois anos.

Lá aprendi a cantar e as letras.

Na formatura tive uma bonita apresentação no ginásio de esporte. Fui fantasiada de bruxa.

Estudei também na EMEF Navarro de Andrade e 1 ano no colégio Madre Clélia, também vou na sala de recurso na EMEF Irmão Kikuta.

Estou estudando na escola Eleurides e gosto muito de ir à escola, dos meus professores e dos meus amigos.

Texto 27

DST00055

Um pouco da minha vida?

Ben, o dia mais marcante da minha vida foi o dia que eu fui para cuíabá na casa da minha tia.

Eu fui de avião, eu nunca tinha andado de avião, também morria de medo, a viagem foi tranquila e a vinda também, chegando lá, a gente saiu, fomos comer pizza, foi muito legal lá! gostei muito!

O dia mais marcante na minha vida exalar foi o dia que eu vim para o Sileurides.

Eu estava muito ansiosa, porque tinha raído do navarro, fiquei de férias e vim para o Sileurides, no primeiro dia eu estranhei muito, porque eu estava com o navarro, mas depois eu me acostumei, e já faz 2 anos que eu estou aqui!

Texto 28

Dizendo de Saika no Karate

Isso aconteceu ano passado quando estava fazendo karate e estava na faixa branca mas me dedicando a aprender outras ataques e novas defesas, quando mais me dedicava mais golpes aprendia, aprendi uma sequência de ataques e defesas que era cobrado no exame para ver se estava aprendendo.

Quando estava na hora de mostrar o que estava aprendendo, eu fiquei com vergonha mais depois pensei melhor e fiz igual a que aprendi, passei para a amarela.

Mais para frente estava preparado para mudar novamente, mas estava cansado de ir toda segunda e quinta no Karate e quarta na catequese e só dava para brincar terça e sexta, comecei a faltar frequentemente para desistir, tinha que aprender o resto dos golpes para passar para faixa vermelha.

Texto 36

1º parágrafo - linha 1 a 7

Era o ano de 2012, eu estudei na escola Nazário de Andrade, a classe estava muito animada, pois era o último dia de aula e vamos fazer uma viagem ao hotel fazenda Romen e Julieta para comemorar o dia especial.

N~N

1º parágrafo - linha 12 a 15

Quando chegamos ao hotel fazenda, colocamos nossas coisas em um banco e fizemos um lanche.

Professor, refiz apenas os trechos que o senhor pediu.

Isney

Texto 37

O dia em que eu fiquei com fome.

Isso aconteceu na hora do recreio. Eu estava morrendo de fome. Minha colega Vitória foi comigo no refeitório. Lá era a gente que pegava a comida. Fomos sentar para comer.

Não ~~me~~ lembro bem qual era a comida, se era arroz, feijão e frango cozido ou carne com batata.

Conversamos bastante, até a hora em que ela me disse uma coisa super engraçada e não me aguentei: chorei de tanto rir.

Enquanto eu gargalhava, perdi a mão sem querer na colher dela e derrubei no chão. A Vitória ficou muito brava.

- Pega a minha colher! - ela dizia

- Mas eu não vi onde caiu!

Ela me empurrou e eu encostei no meu prato que caiu e quebrou cheio de comida. Só se ouvia o barulho vaiando no refeitório.

Quis pegar mais comida, mas tinha acabado e eu não levei dinheiro pra comprar na cantina.

Nesse dia, fiquei com mais fome do que já estava.

Texto 39

O tanto no lixo

Começo a paisagem estava estagnada, quando deu o sinal do recreio e fui para ver o banheiro quando trofeci caí em cima do lixo.

Quando o Leonardo Baran me pegou no colo e levou eu para cima quando eu não acordei me levaram no Hospital quando a enfermeira pois soro na minha veia e acordei.

As minhas coisas estavam boas e minha mãe estava ao meu lado quando ela disse:
 - filho você está bem!
 - tirando o tempo que eu perdi sim
 - que agüê filhice
 - sim
 - O corde feliz como se nada tivesse acontecido na aquele dia.

Texto 47

Quando eu fui pra fora da sala.

Eu estudava no terceiro, na sala de leitura, as meninas estavam pegando a água do bebedouro nas meninas eu entrei no meio e fleti para elas tomarem água em mim.

O sinal tocou, nós estamos na sala e o inspetor passou na nossa sala perguntando todas as meninas que estavam molhadas.

Nós fomos para a diretoria. Eu estou com muito medo de deixar suspensão, eu e as meninas ficamos sentadas em frente da diretoria, depois de alguns minutos a diretora chamou a gente na sala dela, ela não deu ficha, apenas conversou com a gente. A professora ficou muito bravo comigo porque eu era boqui aberta.

Eu não contei nada para a minha mãe, mas o meu pai foi dormir em casa e ele acabou contando para ela, eu fiquei com muito medo mas ela não brigou comigo.

No outro dia as minhas amigas falam que elas começaram com essa brincadeira porque sem querer uma pessoa passou e pegou água no bebedouro e ela pensou que tinha sido a Tania e elas começaram a tomar água uma na outra, foi quando entrei no meio e me fleti, até hoje eu não esqueço disso.

Texto 48

Professor, só refiz os brechos que você pediu.

2º parágrafo: Os professores falavam

3º parágrafo: Minhas notas eram boas no bimestre

4º parágrafo: Meses se passaram, minhas notas eram boas, até que os últimos dias de aula chegaram.

Minha mãe estava muito curiosa para ver as minhas notas, mas quando minha mãe viu, ficou muito feliz.

E alguns dias se passaram com um XBOX 360, com alguns jogos, mas tive que prometer para ela que não vou reprovar, o ano que vem e não ia decepcioná-la.

Texto citado

O Museu

Na ano de 2013 fui com alguns colegas da 6^ªD (fui) em um museu de tipã, tinha uma coisa parecida com uma mesa com metade dele um pouco ondulada e a outra parte lisa achei meio estranho mas não tinha visto um projeto em cima, quando as mulheres ligaram o projeto eu achei muito legal pois do lado ondulado ficou como a altitude de um ^{lugar} ~~(ponto)~~ da mapa e do lado liso ficou passando algumas imagens e textos.

Depois chegamos em uma T.V. onde vi uma reportagem de alguns índios, na próxima sala tinha umas máscaras que os índios usavam com muitas penas, também tinham lanças.

No final tinha um arco e um objeto que os índios usavam ~~(para)~~ amarrando para envenenar os animais, e em cima o objeto de amarrar.

Texto citadoDia na escola

Acordei bem alegre naquele dia, fui tomar banho, acabei, me arrumei. Chegando na escola fui brincar com os meus colegas.

Quando estava descendo a escada passou um menino correndo e me derrubei e eu desloquei o tornozelo. Chorando muito fui para a secretária, também estava errada em estar correndo muito.

meu pé doía muito, a esportista não deixou eu ir embora, não conseguia nem relaxar o pé no chão de tanta dor que estava sentindo.

Depois de uma semana minha mãe me levou ao médico, fiz raio X, deu deslocamento.

No dia seguinte já estava bem não sentia nem uma dorzinha.

Texto citado

16



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO / LÍNGUA PORTUGUESA

Produção Textual

7º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

1º semestre de 2014

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

Caro aluno, após a leitura de dois **relatos de experiência vivida**, um da autora Tatiana Belinky e outro do jogador Pelé, em forma de depoimento, você fará algumas atividades. Depois disso, você escreverá um **relato de experiência vivida**.

1ª Etapa

TEXTO I

Relato de Tatiana Belinky

Transplante de Menina

Corria o ano de 1931. Aproximava-se a data do meu aniversário: eu ia completar 12 anos. Lá em Riga, nossos aniversários eram comemorados com animadas reuniões, no meio de uma grande família: avós, tios e tias, muitos primos e primas, a casa toda enfeitada, teatrinho feito por nós mesmos, jogos, cirandas, canções. E muitos presentes, muitos bolos e doces, e principalmente muito carinho e aconchego. A cadeira do aniversariante, na cabeceira da mesa, era decorada como um trono, com grinaldas e enfeites de papel, a criança toda endomingada, ostentando chapéus de penacho e coroas de flores de crepom, tudo confeccionado por nossas próprias mãos. Eram eventos festivos, aguardados com palpitante antecipação, e registrados em fotografias feitas com “explosões” de magnésio, que faziam metade do grupo sair na foto de olhos fechados, e a outra, de olhos arregalados...

Mas os nossos primeiros aniversários no Brasil nem chegaram a ser comemorados, passaram “em branca nuvem”, em meio à afobação e aos mil problemas da grande mudança. Assim, o dia dos meus 11 anos não teve festa. Mas agora eu ia fazer 12, e estava na Escola Americana, e morávamos numa casa bastante espaçosa, e eu tinha uma porção de coleguinhas – e achei que já poderia recebê-los. Achei, mas não falei nada: a proposta de fazer uma festinha para mim partiu dos meus pais, e eu, claro, fiquei muito contente. Eu deveria convidar alguns meninos e algumas meninas da minha classe, aqueles com quem me relacionava melhor, uns dez ou doze. Mamãe prepararia uma bonita mesa de doces e refrigerantes – uma extravagância, nas nossas condições econômicas. E eu e meu irmão faríamos a decoração com enfeites de papel, chapéus

Texto citado

e bandeirolas, como fazíamos lá em Riga. E eu teria minha primeira festa de aniversário no Brasil.

Dito e feito. Escrevi até os convites, com a letra caprichada, em cartões com vinhetas coloridas da minha própria lavra, e os entreguei aos colegas de classe, na escola, alguns dias antes do evento, encabulada e contente com a receptividade amável dos convidados.

Quando chegou o dia – era um sábado, dia sem aulas na Escola Americana – preparei tudo, enfeitei a sala, me “enchiquei” com o primeiro vestido e o primeiro par de sapatos novos desde que chegamos a São Paulo, e esperei pelos meus convidados, ao lado da mesa toda decorada e cheia de guloseimas. Os convidados estavam demorando a chegar, mas já haviam dito que no Brasil não se costuma chegar na hora, especialmente em festas – pontualidade também era “coisa de estrangeiros”, então não me preocupei muito, apesar da natural impaciência. Só que a demora estava se prolongando, e uma hora depois da hora marcada ainda não chegara ninguém. Nem duas horas depois. E nem três. E a minha aflição aumentando, a angústia subindo como um nó na garganta, um aperto no coração...

Resumindo a triste e interminável tarde chegou ao fim, e anoiteceu, sem que aparecesse um só dos meus convidados, nem um único! Frustração¹, decepção, rejeição – essas foram as minhas companheiras naquele malfadado aniversário dos meus 12 anos. Eu não era de chorar, e diante dos meus aflitos pais, que não sabiam o que fazer para me ajudar naquele transe amargo, eu não podia “dar parte de fra-ca”. Mas à noite, na minha cama, quando ninguém viu, chorei muito, sufocando as lágrimas no travesseiro. E no ano seguinte eu não quis festa nenhuma.

Este foi um dos grandes traumas de transição do meu primeiro ano no Brasil, na rua Jaguaribe. Felizmente foi também um dos últimos, senão o último, de tamanho impacto. Mas que me deixou uma “equimose²” na alma, que custou muito a desaparecer.

BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**: da rua dos Navios à rua Jaguaribe. São Paulo: Moderna, 2003, p. 153-155.

Releia o **texto I** e responda:

a. Qual o ano em que se passa o relato da menina?

b. Qual era a cidade de origem da menina?

1 **Frustrar** - Causar decepção a (alguém ou si mesmo); DECEPCIONAR(-SE).

Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/frustrar>>. Acesso em: 04 de outubro de 2013. (Adaptado)

2 **Equimose** - s.f. 1. Med. Mancha na pele, depois de contusão ou impacto, motivada por sangramento interno. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&p_esquisa=1&palavra=equimose> Acesso em: 08 de outubro de 2013.

Texto citado

c. O primeiro aniversário da menina no Brasil foi com 11 anos, mas não houve comemoração. Explique o motivo por isso ter acontecido.

d. Já ambientada no Brasil, a menina prepara uma grande festa para comemorar seus 12 anos, porém ela sofreu uma grande frustração. Explique o que aconteceu e o que isso provocou nela.

2ª Etapa**TEXTO II****Depoimento de Pelé destaca a importância da educação**

[...] Eu ouvia o Valdemar de Brito conversando com meu pai, e ele falava assim: [...] “você tem que por o Pelé na escola, o Pelé joga muito bem, mas ele tem que estudar”.

Por isso que digo que Deus encaminha as coisas. Naquela época, meu pai e minha mãe queriam que eu fosse um professor, eu tinha que ser um professor, porque meu pai não tinha tido muita sorte no futebol, machucou o joelho. Então, o esforço da minha família em Bauru, era para que eu fosse um professor.

Era uma época em que estava uma euforia mais ou menos como esta de hoje, porque era a Copa do Mundo de Futebol de 1950, eu estava com 9 anos.

Professor naquela época era a coisa mais importante, o meu pai vendo o Brasil perder a Copa do Mundo de 50, estava chorando com os jogadores do Bauru lá no pátio, porque ele tinha feito uma festinha, como todos os brasileiros tinham feito. Eu vi que meu pai estava chorando. Aí falei pro meu pai, não chora pai, o Brasil perdeu a Copa do Mundo, mas um dia eu vou ganhar a Copa para o Brasil, vou ganhar a Copa para o senhor.

Em menos de 10 anos, em 1958, o Brasil foi Campeão do Mundo de Futebol, e eu estava na Copa e dei o presente para o meu pai. Eu não tinha dado o presente para minha mãe ainda, que era o meu diploma de professor. [...]

Disponível em: <http://www.jmiquel.com.br/release.php?id_release=37>. Acesso em: 03 de outubro de 2013. (Adaptado)

3ª Etapa

Ao ler o **texto II**, percebemos que Pelé conta suas lembranças, fatos vividos de infância.

Quem não gosta de abrir um diário, ou ler um arquivo das lembranças de alguém?