

MARIA FERNANDA BORGES DANIEL DE ALENCASTRO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS MEDIADA POR UMA
AVALIAÇÃO INTERATIVA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2002**

MARIA FERNANDA BORGES DANIEL DE ALENCASTRO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS MEDIADA POR
UMA AVALIAÇÃO INTERATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josefa A. Grígoli.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2002**

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS MEDIADA POR
UMA AVALIAÇÃO INTERATIVA**

MARIA FERNANDA BORGES DANIEL DE ALENCASTRO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a Josefa A. Grígoli

Prof. Dr. Ivan Russef

Prof. Dr. Marcelo Marinho

DEDICATÓRIA

*O homem é um ser que se criou
ao criar a linguagem.
Octávio Paz*

A *Deus*, meu confidente permanente, sobretudo nos momentos de reflexão e recolhimento.

À minha orientadora, professora *Josefa Grígoli*, por me permitir fazer, refazer, errar, acertar, e sempre ter o que dizer nas horas de dúvidas e incertezas. Meus aplausos pelo seu brilhantismo e profissionalismo.

Aos meus pais, *Roque e Luísa (in memorian)*. Ele, por deixar em mim a plena convicção de que sou capaz de fazer sempre mais e melhor pela minha vida. Ela, por ter sido um exemplo de vida, tanto familiar quanto profissional, dedicando todo o seu ser a nós, seus filhos, e, como professora, lecionando seus alunos com vontade e entusiasmo. Deles, herdei a coragem em fazer da vida algo possível e o entusiasmo pela educação.

Ao meu marido, *Luís Carlos*, pela presença calma nos dias turbulentos. E aos meus filhos, *Ângelo Augusto e André Otávio*, por simplesmente existirem.

Ao meu sobrinho, *Alexandre Budib*, por me incentivar e por vibrar comigo durante os créditos, perguntando, escutando e até opinando sobre algum trabalho a cumprir.

Aos meus 16 irmãos. Especialmente a elas, nove *Marias: Emília, Inês, Isabel, Eduarda, Ana, Luísa, José, Lourdes, Teresa* e uma *Ana: Luísa*. Todas professoras que vivem a educação como algo sério e de valor, pois sabem que “*o sonho ainda não acabou*”.

À minha irmã, *Maria Eduarda*, com carinho, por me ajudar nas tarefas corriqueiras, por me aconselhar nos momentos de dificuldades, impedindo que eu desista da luta, e por sempre se dispor a fazer algo comigo e para mim. Ela é uma irmã-companheira e cúmplice nos momentos de trabalho e descanso.

À minha irmã, *Maria Emília*, por tudo que ela representa na minha vida profissional e afetiva. Irmã-mãe, mãe-irmã, comadre presente, profissional competente, inteligente e simples. Gente como a gente, mas com qualidades que a gente nem imagina que possa existir numa só gente. Com ela e dela recebi o gosto pelo idioma Português, a partir do

momento em que me aconselhou a não fazer faculdade de História e sim de Letras me tornei o que sou: uma apaixonada pela linguagem. Sinto-me privilegiada por ter sido sua aluna, pois aprendi, em suas aulas, na antiga FUCMT, o valor de uma palavra quando bem colocada e usada adequadamente.

AGRADECIMENTOS

Quem sabe onde quer chegar,
Escolhe o caminho certo
E o jeito de caminhar.
Thiago de Mello

Agradecer é uma tarefa necessária em todos os momentos de nossa vida e, principalmente, neste, tão esperado. Logo, agradeço a tudo o que vivi e a todos que comigo compartilharam esses anos de esperança.

À Universidade Católica Dom Bosco, que me acolheu e me proporcionou oportunidade para fazer meu Mestrado.

À professora Bernadete que, quando era Coordenadora do Curso de Turismo, me incentivou a fazer a seleção para o Mestrado.

À professora Ieda Marques, Diretora do CCHS, com seu jeito amigo, sempre depositou confiança em meu trabalho como educadora.

Aos assistentes do Laboratório de informática – Bloco C – que sempre me ajudavam na formatação e na melhoria da parte estética do texto.

Aos professores-companheiros, José Francisco e Leonardo, torcedores sinceros durante a minha luta.

À coordenação do Mestrado em Educação, pela luta incansável para o credenciamento do curso pela CAPES. Nossos aplausos!

Ao professor Fideles, por ter passado pela nossa vida acadêmica e por nos incentivar a produzir sempre mais e melhor. E, na figura dele, a todos os professores do Mestrado em Educação.

Aos professores Marcelo Marinho e Ivan Russef que, com profissionalismo acadêmico, participam da Comissão Julgadora.

À minha família, que sempre acredita em tudo o que faço e que torce por mim em todos os momentos e ocasiões. Em especial, à minha irmã Maria de Lourdes – Lourdinha, pois, em momentos apertados de estudo e trabalho, tomava conta dos afazeres em meu lugar e até comandava a gurizada para mim.

A todos os alunos que passaram pela minha vida de educadora, pois são os responsáveis pela profissional que sou. Principalmente, os acadêmicos de Turismo/1999 e Comunicação Social/1999, alunos-informantes, pois sem eles esta pesquisa não sairia.

Agradeço, com especial atenção, à minha orientadora, professora Josefa Grígoli. Que orientadora! Foi ela que me deu suporte para produzir uma pesquisa de qualidade, foi com ela que entendi como se faz pesquisa e para que se faz pesquisa em educação. Ela mostrou-me que nem tudo é utopia, pois existem sonhos possíveis, apesar de tantas lutas, tantos tropeços e enganos durante a caminhada.

ALENCASTRO, Maria Fernanda Borges Daniel de. *A Produção de textos mediada por uma avaliação interativa*. Campo Grande, Mestrado em Educação, UCDB, 2002.

RESUMO

No decorrer da nossa prática docente, temos constatado em geral um desempenho insatisfatório do aluno ingressante na universidade no que diz respeito a produção de textos escritos. Isso nos instigou a empreender o presente estudo-intervenção, com dois objetivos inter-relacionados: 1) Analisar e avaliar a produção textual dos alunos ingressantes na universidade; 2) Utilizar o subsídios fornecidos pela análise e pela avaliação para promover a melhoria do desempenho desses alunos, capacitando-os a desenvolver as competências necessárias à produção de textos escritos.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos de base sócio-interacionista, e sócio-histórica, a prática, na sala de aula, de produção de texto, em torno da qual articulavam-se a leitura e a análise lingüística foi mediada por uma avaliação interativa. Dessa prática, fazia parte a correção da primeira versão do texto pelo professor como pré-requisito para a refacção a ser feita pelo aluno com vistas a uma segunda versão melhorada. A análise do corpus, constituído de 120 textos (60 primeiras versões e 60 segundas versões), produzidos por vinte informantes, fundamentou-se nos princípios da lingüística textual.

O estudo realizado constatou que, em termos quantitativos houve uma sensível melhora qualitativa no desempenho dos vinte alunos informantes, comparando-se a primeira e a segunda versões dos 60 textos do corpus.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual, refacção, avaliação interativa

ALENCASTRO, Maria Fernanda Borges Daniel de. *A Produção de textos mediada por uma avaliação interativa*. Campo Grande, Mestrado em Educação, UCDB, 2002.

ABSTRACT

In our educational practice, we have verified a general unsatisfactory development of the university freshman concerning the production of written texts. This fact urged us to undertake the present intervention-study, with two interrelated objectives: 1) to Analyze and to evaluate the textual production of the university freshmen; 2) to Use the subsidies supplied by the analysis and by the evaluation to improve the performance of these freshmen, thus, qualifying them to develop the necessary competences for the production of written texts.

According to the theoretical-methodological suppositions of social-interactive and social-historical bases, the practice, in the classroom, of text production, around which reading and the linguistic analysis gravitated, was mediated by an interactive evaluation. The correction of the first version of the text by the teacher was part of the practice as prerequisite for the rewriting to be done by the student towards a second improved version. The analysis of the corpus, made up of 120 texts (60 first versions and 60 second versions), produced by twenty informers, it was based on the principles of textual linguistics.

The study verified that, in quantitative terms there was a sensitive qualitative improvement in the text production of the twenty informers, comparing the first and the second versions of the 60 texts which comprised the corpus.

KEYWORDS: text production, rewriting, interactive evaluation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Matéria lecionada: Comunicação Social	39
Quadro 2 –	Adequação ao tema e ao tipo de texto propostos	47
Quadro 3 –	Conectores Lingüísticos (coesão)	49
Quadro 4 –	Alunos dos Cursos de Comunicação Social (CS) e Turismo(TUR) e respectivas redações que constituíram o corpus da pesquisa	59
Quadro 5 –	Avaliação global do texto	66
Quadro 6 –	Textos e temas	66
Quadro 7 –	Desempenho dos informantes na produção dos textos analisados, considerando cada um dos critérios adotados na correção (1ª versão)	129
Quadro 8 –	Desempenho dos informantes na produção dos textos analisados, considerando cada um dos critérios adotados na correção (2ª versão)	134
Quadro 9 –	Comparação do desempenho dos alunos na primeira versão e refacção: média dos pontos atribuídos nos cinco critérios adotados, nota final e frequência de conceitos atribuídos (n=60 textos em 1ª e 2ª versões).....	137
Quadro 10 –	Comparação entre as notas atribuídas na primeira versão e refacção dos sessenta textos analisados	137
Quadro 11 –	Dados sobre avaliação da produção textual dos alunos em primeira versão, destacando o primeiro e últimos textos produzidos	139
Quadro 12 –	Dados comparativos sobre a qualidade da produção textual dos alunos, considerando as primeiras versões de dois textos produzidos em tempos diferentes	140
Quadro 13 –	Padrão de textualidade dos textos analisados.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação gráfica dos resultados da correção dos textos em sua 1ª versão	131
Gráfico 2 – Representação gráfica dos resultados da correção dos textos em sua 2ª versão.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS PARA UM ESTUDO-INTERVENÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE	
1.1 Considerações Gerais	05
1.2 A produção/recepção de textos como eixo central das aulas de Língua Portuguesa.	11
1.2.1 A produção de textos e as condições para essa produção	13
1.2.2 A contribuição dos estudos de Bakhtin e Vygotsky: dialogismo e mediação semiótica	18
1.2.3 Produção de textos: uma tarefa significativa, mediada por uma avaliação processual	22
CAPÍTULO 2: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PRÁTICA DOCENTE	
2.1 Decisões para o encaminhamento da investigação	28
2.2 A organização e a condução do processo de ensino e aprendizagem	30
2.2.1 Aspectos considerados no desenvolvimento da produção textual	38
2.2.2 O exercício da produção textual a partir de temas	44
2.3 Temas trabalhados	51
2.3.1 Temas propostos	51
2.3.2 Temas Livres.....	53
2. 4 Seleção dos textos para compor o <i>corpus</i> da pesquisa	57
CAPÍTULO 3: REDAÇÃO, FAZER NÃO BASTA	
3.1. Antes da produção	62

3.2 Durante o processo de produção textual	63
3.3 Depois da produção – avaliação da professora	64
3.3.1 Corrigir não basta	64
3.3.2 Os critérios utilizados na correção dos textos	65
3.4 Temas desenvolvidos	66
3.5 Primeira versão e refacção: uma visão de síntese	129
3.6 Melhorando a produção textual ao longo do tempo: uma outra forma de análise ...	138
3.7 Análise dos resultados	140
3.7.1 Discutindo o problema da coerência e informatividade	142
3.8 Comparações pertinentes	148
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE TEXTOS: UMA ETAPA DO	
TRABALHO DO PROFESSOR	150
4.1 Análise estrutural e temática	152
4.2 Avaliação global	153
4.2.1 Coerência textual	153
4.2.2 Coesão textual	154
4.2.3 Norma Culta	154
4.3 Análise Comparativa	155
4.4 Análise e Avaliação dos textos 18, 15 e 1 quanto ao padrão de textualidade	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS, AFINAL	185
1. Ensino e aprendizagem de produção de textos: papéis e procedimentos dos participantes	187
2. As constatações do estudo realizado	192
3. Apontamentos	193

APÊNDICE	195
REFERÊNCIAS	226

INTRODUÇÃO

“Quando o homem chega à plenitude do amor, neutraliza o ódio de milhões.”
Mahatma Gandhi

Professores universitários em geral costumam ressaltar as dificuldades que encontram em sala de aula com alunos despreparados, no que se refere ao domínio da linguagem escrita, egressos de escolas de ensino médio em que não encontraram possibilidades educacionais para o aprimoramento da linguagem e de conhecimentos gerais.

Vale salientar que, nos níveis fundamental e médio, o ensino da gramática como um fim em si mesmo tem sido tão predominante que muitos alunos confundem o ensino de gramática com o de Língua Portuguesa. Além disso, a seqüenciação dos conteúdos é feita de modo a possibilitar que se ensine a juntar: sílabas ou letras para formar palavras; palavras para formar frases; e frases para formar textos.

Ora, se a finalidade principal do ensino do idioma é que os alunos aprendam a produzir e a interpretar textos orais e escritos,

não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva¹ (grifo nosso), que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA, 1997: 35)

Nesse sentido, uma pesquisa sobre o texto como unidade de ensino/aprendizagem, nas disciplinas Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, nos cursos de Turismo e Comunicação Social da Universidade Católica Dom Bosco, torna-se relevante por dois motivos principais: (1) a comunicação (discurso oral ou escrito) é especialmente importante nesses cursos, uma vez que é a partir dela que haverá interação com as demais disciplinas do currículo e com a atividade profissional desses acadêmicos e (2) porque Língua Portuguesa I e II são as únicas disciplinas dessa área nesses cursos.

A pesquisa que empreendemos teve dois objetivos inter-relacionados. 1) analisar e avaliar a produção textual de alunos ingressantes na universidade; 2) utilizar o subsídios fornecidos pela análise e pela avaliação para promover a melhoria do desempenho desses alunos, capacitando-os a desenvolver as competências necessárias à produção de textos escritos.

Isso porque esse aluno terá de produzir textos autênticos, coerentes e coesos tanto na disciplina Língua Portuguesa quanto nas demais disciplinas, não apenas no primeiro ano, mas também nos anos subsequentes do curso, durante os quais poderá melhorar cada vez mais o seu desempenho.

Além disso, acreditamos que a produção de texto como unidade de ensino/aprendizagem, como conhecimento inter/multidisciplinar, é condição para a iniciação científica do estudante, para despertar nele o gosto pela pesquisa, a reflexão sobre os objetivos do curso que escolheu e sobre a profissão que pretende exercer. Ele também compreenderá melhor a necessidade de aprender a aprender, de forma a adquirir, pela vivência teórico/prática, pela convivência em grupos, a disciplina intelectual

¹ Competência discursiva, no documento citado (PCN), “está sendo compreendida como a capacidade de produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo”.

imprescindível à formação inicial de todo estudante e à formação contínua de qualquer profissional.

De nossa parte, enquanto professora de Língua Portuguesa de estudantes-calouros, julgamos que empreender uma pesquisa sobre o texto, como unidade de ensino/aprendizagem e como gerador dos processos pedagógicos, favorece a renovação do ensino e é uma nova forma de repensar a nossa prática docente, de aprender sempre, de enfrentar desafios. Afinal, se queremos alunos leitores, produtores de textos e pesquisadores, temos a obrigação de desempenhar de modo cada vez mais consciente esses papéis.

A seguir, passamos a apresentar, em síntese, o conteúdo dos quatro capítulos que constituem a estrutura interna desta dissertação.

O primeiro capítulo expõe as bases teóricas para um estudo-intervenção sobre a produção textual de alunos ingressantes na universidade. Tomando, como ponto de partida, o problema do desempenho insatisfatório na leitura e na escrita diagnosticado desde os anos 70, focaliza estudos referentes à produção e à recepção de textos, mediadas por uma avaliação processual e significativa, como eixo central das aulas de Língua Portuguesa.

O segundo capítulo delinea os procedimentos da professora-pesquisadora para construir os caminhos da pesquisa e da prática docente, explicitando as suas decisões para o encaminhamento da investigação, a organização e a condução do processo de ensino e aprendizagem. Aborda também os aspectos considerados no desenvolvimento da produção textual, bem como a seleção dos textos para compor o corpus da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta uma análise quantitativa e uma breve análise qualitativa do padrão de textualidade dos textos do corpus, para exemplificar, por amostragem, o trabalho desenvolvido em sala de aula e obter subsídios que possam ser úteis para o ensino-aprendizagem do texto escrito, tendo em vista os seguintes objetivos:

- a) descrever os mecanismos de construção textual e capacitar os alunos a operar com eles;
- b) promover a melhoria do desempenho dos alunos na produção de textos e na refacção desses textos, mediante o desenvolvimento das competências em leitura e escrita e das habilidades por meio das quais essas competências se manifestam;
- c) preparar os alunos para participar mais criticamente nas atividades universitárias; incorporar à sua aprendizagem técnicas e métodos mais racionais e

produtivos; compreender melhor os conteúdos; produzir mais adequadamente os trabalhos propostos; refletir e opinar sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho do professor;

d) fazer uma revisão crítica da nossa prática em propor e organizar, enquanto professora, atividades adequadas aos objetivos de ensino/aprendizagem pretendidos, buscando melhorar nosso trabalho pedagógico com os textos e com a linguagem.

No quarto capítulo, mostraremos um tipo de análise, seguida de avaliação global, de três textos do corpus, a título de exemplificação de uma parte do trabalho que o professor precisa desenvolver para que seus alunos melhorem a qualidade dos textos que produzem.

Nas considerações finais faremos uma breve explanação a respeito da questão orientadora em torno da qual foi desenvolvida a presente investigação, comentaremos os resultados da pesquisa e faremos uma contextualização entre a pesquisa e nossa prática docente.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PRÁTICA DOCENTE

“ Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu – só tu (Friedrich Nietzsche: 1844 – 1900).”

Neste segundo capítulo, trataremos das nossas decisões, como pesquisadora e como docente, para construir os caminhos que percorremos tanto para conduzir a investigação sobre a qualidade da produção textual dos acadêmicos ingressantes, em 1999, nos cursos de Comunicação Social e de Turismo, quanto para organizar e conduzir o ensino por nós ministrado a esses acadêmicos.

Tais decisões, levando em conta o que foi exposto no primeiro capítulo, prendem-se, por um lado, ao problema em torno do qual foi construída a investigação: o fato de que grande parte dos alunos chega à universidade com sérias dificuldades para escrever um texto que expresse o seu pensamento acerca de um tema, de forma articulada, clara, precisa.

Por outro lado, consideram também a relevância de estudos e investigações que tenham como objeto essa problemática e avancem no sentido de propor (testar) formas de organizar o ensino e a aprendizagem, na área da disciplina Língua Portuguesa, que contribuam para a superação dessas dificuldades.

Queremos, enfim, organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem, de forma a construirmos “aulas vivas” (MASETTO, 1992: 17), “... *aulas em que nosso aluno aprende, nós nos realizamos e o curso rende*”.

2.1 - Decisões para o encaminhamento da investigação

Ao dar aula de Língua Portuguesa para falantes nativos dessa língua que já cursaram o ensino fundamental e o ensino médio é sempre necessário perguntar: “É possível promover a melhoria do desempenho do aluno ingressante no ensino superior no que se refere à produção textual, utilizando uma forma de ensino que privilegie e enfatize o desenvolvimento de habilidades especificamente relacionadas com esse domínio?”

A presente investigação foi realizada com a intenção de responder a essa questão e para isso são relatados e avaliados os resultados de uma metodologia de produção textual centrada em dois procedimentos: (1) a refacção como forma de melhoria da produção do aluno e (2) a compreensão dos mecanismos de produção textual, pelos alunos, como recurso para capacitá-los a operar com eles.

Tendo em vista o problema, o objetivo e o referencial teórico da pesquisa, o enfoque metodológico adotado situa-se entre as abordagens empírico-analíticas, uma vez que nossa proposta era “testar” uma metodologia de ensino, ou seja, verificar os efeitos de uma dada forma de organizar as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sobre a melhoria da qualidade da produção textual dos alunos. A análise qualitativa dos resultados evidenciou aspectos menos visíveis do processo de desenvolvimento do aluno no que se refere ao seu desempenho como produtor de textos, possibilitando formular sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores nesse campo.

Temos plena consciência de que nosso estudo foi e está sendo fundamentado numa visão de mundo, pois não acreditamos na neutralidade científica nem nos pressupostos do modelo objetivista, segundo os quais “... *‘as coisas’ humanas a serem estudadas são dados existentes em si mesmos...*”(MELLO,1980: 9). Por outro lado, tampouco acreditamos no modelo subjetivista que nega a existência da realidade social objetiva. Tentamos seguir a orientação de Mello, (1980: 16-7) que propõe uma retomada das características dos dois modelos numa síntese de natureza diferente daquela que cada um deles tem, isoladamente.

Nessa perspectiva, entendemos, com a autora, que: “(1) todo conhecimento está também comprometido com uma determinada visão de mundo, não pela *subjetividade* do sujeito investigador, mas pela própria totalidade de uma dada formação social na qual

ele ocupa ou assume como sua, uma posição social e política própria; (2) a *objetividade* redefine-se como “...*adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social*”; e que (3) *objetivo* é, em termos teóricos, aquilo que corresponde ao objeto em termos práticos”.

Assim, tínhamos plena consciência acerca das dificuldades inerentes ao processo de fazermos pesquisa sobre o nosso próprio ensino, por entendermos que a docência e a pesquisa são duas modalidades complexas. Logo, estávamos diante de duas situações complexas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Ou seja, como docente de Língua Portuguesa, tomávamos decisões referentes ao processo de ensino (O que, como, para quem, para que, por que ensinar?) da produção textual aos nossos alunos. Ao mesmo tempo, como pesquisadora, procurávamos investigar os efeitos da forma pela qual tínhamos organizado as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sobre a melhoria da qualidade da produção textual dos nossos próprios alunos.

Tais dificuldades implicaram o esforço de nos objetivarmos em relação ao objeto do estudo, ou seja, enquanto pesquisadora, precisávamos olhar de forma objetiva e sistemática as ações, as decisões, as práticas da professora — no caso, a própria pesquisadora — e dos alunos. Para isso, e tendo consciência do caráter subjetivo do nosso total envolvimento com o objeto — pois queríamos transformar os alunos em produtores de textos competentes —, tivemos de assumir o empenho e o compromisso de conduzir, registrar e analisar, o mais rigorosamente possível, as situações vividas.

Foi dessa forma que procuramos construir o caminho em direção à pesquisa que realizamos sobre nossa própria prática docente, como professora de Língua Portuguesa I e II, no curso de Turismo, e de Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral I e II, no curso de Comunicação Social, da Universidade Católica Dom Bosco, nos períodos letivos correspondentes ao primeiro e segundo semestres de 1999.

O universo do estudo foi constituído pelos alunos que, em 1999, ingressaram nos cursos de graduação em Turismo (80) e Comunicação Social (120). Os 80 ingressantes do curso de Turismo eram alunos do período matutino e os de Comunicação Social eram 60, do período matutino (Turma B), e 60 do noturno (Turma D), perfazendo um total de 200 alunos com os quais trabalhamos a produção de textos nas disciplinas acima mencionadas.

Os alunos do curso de Turismo e da Turma B de Comunicação Social eram, na grande maioria, jovens com idade entre 17 e 21 anos, ingressantes no curso em primeira opção e logo após o término do ensino médio. Na Turma D – Comunicação Social, havia um grupo mais heterogêneo de acadêmicos, com idade entre 18 e 35 anos. Alguns tinham concluído o ensino médio no ano anterior, outros há vários anos, voltando a estudar por necessidade de obter um diploma de curso superior.

A organização das atividades da disciplina foi pensada tendo em vista a coleta de dados da pesquisa e mereceu os seguintes cuidados:

1. adequação dos planos de ensino da disciplina Língua Portuguesa dos Cursos de Turismo e Comunicação Social, no que concerne à produção de textos, aos projetos pedagógicos e às ementas desses cursos;

2. adequação do planejamento de ensino e das ações e interações em sala de aula às necessidades dos alunos e às exigências do seu curso de graduação, considerando os dados obtidos, ao longo do ano letivo, em decorrência da avaliação da produção textual dos alunos;

3. observação, análise e registro de ocorrências durante as aulas, a fim de enriquecer a análise dos resultados..

2.2 - A organização e a condução do processo de ensino e aprendizagem

Tal como NEDER (1992: 20) e KOCH (1990: 82), entendemos como metodologia de ensino de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, não apenas uma questão de técnicas de ensino, mas, sobretudo, a construção do saber pedagógico pelo professor, a partir de suas concepções sobre linguagem, língua, gramática, educação, ensino e aprendizagem. Portanto, a metodologia que assumimos, fundamentada nos pressupostos gerais sobre a linguagem e a educação, apresentados no Capítulo I do presente estudo, dimensionou a prática com a qual procuramos concretizá-la em termos de ação.

Assim sendo, procuramos organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma concepção de *linguagem como forma ou processo de interação* mediante a qual

...o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação

comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 1996: 23).

Tendo focalizado a linguagem na perspectiva do processo interlocutivo, procuramos pensar o processo educacional à luz da educação como prática social que não se dá em si mesma, mas na inter-relação com outras práticas, no processo global da sociedade, tendência fundamentada numa concepção dialética da educação, mediante a qual o educando é tido como ser capaz de compreender a realidade social e interagir nela (cf. GADOTTI, 1983).

Entendemos com isso que uma metodologia de ensino também se fundamenta na reflexão contínua e crítica do professor sobre a sua própria prática docente. Esse tipo de reflexão é um dos saberes necessários à prática educativa, segundo Paulo Freire (1997: 42-43): “*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*”. Tal prática docente implica pensar a sala de aula como um lugar em que o processo de ensino ocorre na/pela interação verbal e, nas palavras de Geraldi (1997: 21),

... por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula. Somente uma crença ideológica de que esses conhecimentos são verdades imutáveis (por que científicos?) torna-nos surdos aos saberes “mudos” que estão presentes na vida dos alunos. Ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os “conhecimentos” sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos.

Assim, a metodologia de ensino centralizada no texto como unidade de ensino e aprendizagem, fundamenta-se em alguns pressupostos decorrentes da reflexão crítica sobre a nossa longa prática de ensino na área de língua materna, do Ensino Fundamental e Médio ao Superior, bem como na observação da prática dos colegas da área e nas várias pesquisas que retratam o uso inadequado e deficiente da língua portuguesa pela maioria dos universitários, fato que se constitui num obstáculo ao desempenho acadêmico – em todas as demais disciplinas – e ao seu desenvolvimento profissional.

Assumimos, portanto, que, para ter um bom desempenho no curso superior, o aluno precisa, entre outros, dos requisitos referentes à produção de textos, constantes na

apresentação do livro didático que adotamos no curso de Comunicação Social (cf. PLATÃO & FIORIN, 1997: 3), a seguir relacionados:

- a. saber ler com proficiência, apreendendo os significados inscritos no interior de um texto, correlacionando tais significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido;
- b. produzir um texto – artigo, relatório, resenha, resumo e outros textos de natureza técnico-científica –, atingindo o objetivo que tem em mente;
- c. reconhecer que:
 - no âmbito da vida universitária, o traço de maior relevo da aptidão de ler e escrever é o seu caráter inter/multi/transdisciplinar, já que interfere no aprendizado de todas as demais matérias do currículo;
 - no âmbito da vida extra-universitária, tal aptidão constitui uma condição essencial para o exercício da cidadania, porque torna o indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz;
- d. hierarquizar informações sobre diversos domínios do conhecimento, estabelecendo as devidas correlações entre elas, distinguindo as que se implicam das que se excluem;
- e. utilizar apropriadamente, como recursos argumentativos, as informações de que dispõe, para sustentar seus pontos de vista;
- f. posicionar-se de modo crítico em relação à bibliografia indicada e expressar esse posicionamento.

O que se tem constatado, ao longo dos anos, é que o desempenho dos alunos ingressantes é geralmente precário em relação a esses aspectos, resultando em sérias dificuldades para o desenvolvimento da produção textual.

Portanto, em função do objetivo de desenvolver a competência comunicativa, bem como de promover a melhoria do desempenho do aluno ingressante no ensino superior no que se refere à produção textual, tornou-se útil e oportuna a metodologia centrada no *texto como unidade de ensino e aprendizagem* (GERALDI, 1991: 160; PCN: 1998) que procuramos adotar no tratamento didático dos conteúdos desenvolvidos e que se traduz nas seguintes práticas:

I) Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos:

- Prática de escuta de textos orais (literários: texto dramático, canção; de imprensa; de divulgação científica; de publicidade)

- compreensão dos gêneros da linguagem oral: canções; entrevistas, debates, depoimentos; exposições, seminários, palestras; propaganda, articulando elementos verbais e não-verbais;
 - reconhecimento de intenções, preconceitos, valores veiculados no discurso, identificados por determinadas marcas discursivas;
 - utilização de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais;
- Prática de leitura de textos escritos (literários; de imprensa; de divulgação científica; de publicidade)
 - compreensão de textos de gêneros da linguagem escrita que são utilizados com maior frequência: (a) na vida acadêmica, tais como: artigos de divulgação científica, resumos, resenhas, relatórios, verbetes enciclopédicos, sínteses, esquemas, textos didáticos, enunciados de questões; (b) na realidade social, tais como: notícias, editoriais, artigos, reportagens;
 - seleção de procedimentos de leitura adequados: (a) aos objetivos e aos interesses do sujeito: formação pessoal, entretenimento, fruição, estudo, revisão, crítica, reconhecimento, execução de tarefa; (a) às características do gênero e suporte (livro, jornal, revista, tela do computador): leitura integral, seqüenciada e extensiva; leitura inspeccional; leitura na prática de produção de textos, leitura tópica;
 - identificação e análise de indicadores lingüísticos e não lingüísticos presentes no texto para reconhecer as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo a fim de confrontá-lo com outras opiniões e outros textos; assumir um posicionamento crítico diante dele;
 - reconhecimento das relações existentes entre:(a) um texto e outros textos; (b) um texto e os recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos), no processo de construção do sentido do texto;
 - articulação dos enunciados que estabelecem a progressão temática, tendo em vista as características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, dissertativa, argumentativa e conversacional).

II) Prática de produção de textos orais e escritos.

• Prática de produção de textos orais (literários: canções; de divulgação científica: exposições, seminários, debates; de imprensa: notícias, entrevistas, debates, depoimentos)

- planejamento prévio da fala, levando em conta as intenções do locutor, as características do receptor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos;

- adequação da fala em função dos interlocutores, bem como compreensão do ponto de vista do outro para aceitá-lo, rejeitá-lo, negociá-lo;

- seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequados ao gênero;

- exposição de um assunto determinado, com o apoio de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas), visando manter a continuidade da exposição;

- Prática de produção de textos escritos (narrativos, descritivos e dissertativos; literários: crônicas, letras de canções; de imprensa: notícias, editoriais, artigos, entrevistas; de divulgação científica: relatórios, esquemas, resumos de artigos, resenhas; de publicidade: anúncio publicitário)

- redação de textos, levando em conta as suas condições de produção, ou seja: objetivo, especificidade do gênero, interlocutor previsto, lugares preferenciais de circulação;

- utilização de procedimentos adequados para a elaboração do texto: delimitação do tema; levantamento de idéias e informações; planejamento; rascunho; refacção (com intervenção da professora); revisão da versão final;

- refacção, ou seja, o ajuste do texto não apenas aos padrões normativos, mas, sobretudo, ao objetivo a que deve atender, o que implicava alguns movimentos do aluno, para reelaborar o seu próprio texto, apagando, acrescentando, excluindo, deslocando palavras expressões e trechos, reescrevendo alguns trechos do seu texto original, a fim de ajustá-lo ao objetivo estabelecido; tal prática, realizada após o momento da produção, permitia que o estudante se distanciasse do seu próprio texto, de forma a atuar sobre ele criticamente, além de

possibilitar que a professora lhe fornecesse os instrumentos lingüísticos para revisar o texto.

- utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, apropriados ao gênero e ao objetivo do texto, observando-se os requisitos de: (a) manutenção da *continuidade temática* e, ao mesmo tempo, da *progressão informativa e argumentativa*, de modo que o texto constitua uma *unidade* de sentido; (b) *não contradição interna*, ou seja, entre as partes que compõem o texto; (c) *não contradição externa*, ou seja, em relação à realidade que o texto representa; (d) *adequação lexical*, ou seja, escolhas vocabulares apropriadas ao eixo temático; (e) *articulação*, isto é, o emprego adequado dos mecanismos de junção e articulação, indicadores da relação entre os constituintes do texto;
- emprego dos padrões da escrita apropriados ao projeto textual e às condições de produção;
- utilização de marcas de segmentação adequadas ao projeto textual: título e subtítulo; paragrafação, pontuação; outros sinais gráficos (travessão, aspas, parênteses).

III) *Prática de análise lingüística*

No trabalho com o texto como unidade de ensino, não é possível preestabelecer uma categorização dos conteúdos gramaticais a serem estudados, pois os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros a que pertencem e às especificidades de suas condições de produção. Isso significa que os aspectos gramaticais precisam ser tratados de forma articulada com as dimensões pragmática e semântica da linguagem, específicas de cada gênero textual. Os gêneros são determinados historicamente e consistem em formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura e caracterizados por três elementos: (I) *conteúdo temático*: o que pode ser dito por meio do gênero; (II) *construção composicional*: estrutura específica dos textos pertencentes ao gênero; (III) *estilo*: configurações próprias das unidades de linguagem derivadas, principalmente da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de *seqüências* (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, conversacional) que compõem o texto (cf. PCN, 1998: 21).

A atividade mais produtiva para a prática da análise lingüística é a de refacção dos textos produzidos pelos alunos, na qual o professor pode

trabalhar, simultaneamente, as características estruturais de cada tipo textual e os aspectos gramaticais referentes à modalidade escrita da língua que o aluno deve levar em conta. Tal processo exige, portanto, além do acesso do aluno aos conhecimentos com os quais se opera o trabalho com a linguagem, a mediação constante do professor.

Nessa perspectiva, o trabalho com os aspectos gramaticais, articulados com as práticas de linguagem, torna-se, como se pode imaginar, mais significativo, mais envolvente, mais dinâmico e, portanto, mais eficiente no que diz respeito aos processos de leitura e produção de texto.

Para concluir essas considerações, acreditamos que, dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas — não só da área de Língua Portuguesa, embora o compromisso maior seja dela — o trabalho com o aluno no que concerne à leitura e à produção de textos.

Com a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem buscamos:

a) criar condições para que os alunos percebessem os mecanismos de construção textual e se capacitassem para operar com eles;

b) promover a melhoria do desempenho dos alunos na produção de textos, a médio prazo, propiciando-lhes um tipo de ensino que valorizasse as habilidades de que já dispunham e pudesse suprir, progressivamente, as dificuldades que tinham nessa área;

c) criar condições para que os alunos pudessem participar com mais consciência nas atividades universitárias, compreendendo melhor os conteúdos; produzindo mais adequadamente os trabalhos propostos; refletindo e opinando sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho do professor;

d) desenvolver uma revisão crítica da nossa prática ao elaborar atividades adequadas aos objetivos de ensino/aprendizagem propostos, buscando melhorar nosso trabalho pedagógico com os textos e com a linguagem.

Como ponto de apoio e referência, no tratamento didático dos conteúdos, nas duas turmas de Comunicação Social, conforme já mencionamos, foi o livro adotado

“*Lições de texto: leitura e redação*”, de Platão & Fiorin², que apresenta, conforme anuncia o título, lições — organizadas numa seqüência numerada de 1 a 25 — que tratam dos mecanismos de construção textual imprescindíveis para o desenvolvimento da proficiência tanto da leitura quanto da redação. Cada uma das 25 lições é organizada em quatro partes distintas:

1 – EXPOSIÇÃO TEÓRICA

Sempre iniciada por um texto em que está utilizado exemplarmente o mecanismo a ser tratado na respectiva lição, essa parte procura fornecer o suporte conceitual que vai servir de instrumento para as demais atividades tanto para a leitura quanto para a produção do texto.

2 – TEXTO COMENTADO

Essa parte funciona como ilustração do que foi discutido na exposição teórica. Os comentários versam predominantemente sobre os mecanismos tratados nas respectivas lições, com o propósito específico de mostrar a sua funcionalidade na montagem do fragmento escolhido como exemplo. Obviamente o professor poderá, por sua conta, aprofundar a análise do trecho até o limite das possibilidades, variáveis de situação para situação.

3 - EXERCÍCIOS

A seção de exercícios contém sempre trechos escolhidos pelo seu caráter de exemplaridade, pela sua variedade (texto literário, jornalístico, publicitário, visual) e pela adequação ao interesse do aluno. Quanto ao último item, a experiência tem demonstrado que, muitas vezes, um texto não desperta interesse imediato, mas, após uma análise cuidadosa, causa mais prazer do que outros mais óbvios (a compreensão pode despertar a emoção). As questões propostas têm sempre a finalidade de orientar o olhar do aluno para a percepção daquilo que é significativo no texto. Muitas delas são de resolução imediata; outras exigem a intervenção do professor, que deve fornecer pistas para a solução e nunca a solução pronta.

4 – PROPOSTA DE REDAÇÃO

Nessa última parte, solicita-se que o aluno procure operar criativamente com os mecanismos estudados na lição, explorando-os para a elaboração de textos. Muitas das lições contêm mais de uma proposta, para permitir ao aluno a possibilidade de escolha daquela que mais o seduz (p. 4).

Na turma de Turismo, o livro didático adotado como ponto de apoio e referência foi “*Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*”, de Ulisses Infante³, organizado em três unidades: 1ª) *O papel do texto*, com dois capítulos,; introdução teórica, situando o texto no mundo cultural e comunicativo, bem como as formas da língua portuguesa associadas a várias situações comunicativas; 2ª) *O texto no papel*, com seis capítulos, focaliza o ato de escrever propriamente dito; 3ª) *As funções da linguagem e a produção de*

² 2ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1997, 432 p. (Incluindo “Respostas – Exercícios”, no exemplar do professor)

³ São Paulo, Scipione, 1998, 312 p. (Incluindo Manual do Professor, 47 p., no exemplar do professor)

textos, com oito capítulos, trata da relação entre as funções da linguagem e o ato de produzir textos. Como diz, no prefácio, o professor Adilson Odair Citelli (ECA/USP):

As lições contidas em *Do texto ao texto* seguem um roteiro de indicações e sugestões que abre aos alunos e professores possibilidades de ampliar o trabalho com o universo das palavras, tornando mais competentes e adequadas as práticas de leitura e produção textual.

De fato, sobre o conteúdo apresentado em cada uma das três unidades do livro, são indicadas ou sugeridas atividades individuais e coletivas de *leitura e criação*, *leitura e debate*, *atividade livre* ou *atividades de pesquisa*, *coletânea de textos*, o que contribuiu efetivamente para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse num ambiente de interação, propício às “*aulas vivas*”, de que fala MASETTO (1992: 17).

2.2.1 - Aspectos considerados no desenvolvimento da produção textual

Todos sabemos, como professores, que auxiliar o aluno a se constituir como um leitor autônomo e como um competente produtor de textos é um trabalho dos mais difíceis. Entretanto, esse é o compromisso maior da nossa profissão e, se quisermos cumpri-lo, levando em conta a nossa realidade social, não podemos nos deixar iludir pela suposição de que o aprendizado da leitura e da escrita possa resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida no decorrer da experiência escolar. Este estudo tem como pressuposto que “...a *explicitação dos mecanismos de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita*” (cf. PLATÃO & FIORIN, 1992: 3).

Para explicitar os mecanismos de construção do texto e capacitar o aluno do curso de Comunicação Social a operar com eles de forma consciente, trabalhamos, no primeiro e segundo semestres de 1999 (144 horas/aula), com os conteúdos correspondentes às dezoito lições do livro adotado (PLATÃO & FIORIN, 1997), relacionadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 01 – Matéria lecionada: Comunicação Social

(1) Considerações sobre a noção de texto (p.11-24)	(2) Vozes presentes no texto (p.25-38)	(3) Vozes mostradas e demarcadas no texto (p.39-56)
--	--	---

(4) Vozes mostradas e não demarcadas no texto (p.57-72)	(5) Organização fundamental (p.73-84)	(6) Textos temáticos e textos figurativos (p.85-94)
(7) Figuratividade e variação lingüística (p.107-122)	(8) As várias possibilidades de leitura de um texto (p.123-136)	(9) Alteração do sentido das palavras (p.153-170)
(10) Narração (p.225-236)	(11) Descrição (p.237-248)	(12) Dissertação (p.249-278)
(13) Informações implícitas (p.303-318)	(14) Argumentação (p.278-302)	(15) Dizer uma coisa para significar outra (p.318-334)
(16) Texto literário e texto não literário (p.355-366)	(17) Coesão textual (367-392)	(18) Coerência e progressão textual (p.393-415)

Trabalhando essas dezoito lições procuramos, fundamentalmente, explicitar as noções referentes aos mecanismos de construção textual, que passaremos a apresentar de forma resumida:

(1) *Considerações sobre a noção de texto* (p. 11-24): exposição das noções e dos fatores concernentes ao texto como um todo organizado de sentido;

(2) *Vozes presentes no texto* (p. 25-38): a voz de quem produz um texto se expressa juntamente com um coro de outras vozes que já trataram do mesmo tema e com as quais passa a concordar ou a discordar, pois todo texto é produto de uma criação coletiva;

(3) *Vozes mostradas e demarcadas no texto* (p. 39-56): a presença das múltiplas vozes num texto pode ser mostrada de forma implícita, ficando por conta da memória do leitor, ter o seu lugar e o seu limite demarcados de forma explícita;

(4) *Vozes mostradas e não demarcadas no texto* (p. 57-72): as múltiplas vozes presentes em certos textos misturam-se de tal forma com a do produtor que não são percebidos com clareza os seus limites ;

(5) *Organização fundamental* (p. 73-84): em geral, pairam significados tão diversos, na superfície do texto, que se tem, à primeira vista, a impressão de desordem. Entretanto, tal sensação termina ao se perceber que, por trás da aparente desorganização, há significados mais abstratos que dão unidade aos da superfície;

(6) *Textos temáticos e textos figurativos* (p. 85-94): há duas maneiras de se traduzir o mesmo significado: a primeira explica as coisa do mundo, ordenando-as,

classificando-as, relacionando-as, comentando suas propriedades, por exemplo: “*A ignorância é sempre tolerante com a ignorância*”; a segunda representa o mundo, cria uma imagem do mundo, com seus seres, seus acontecimentos, por exemplo: “*Um asno esfrega o outro*” (provérbio latino);

(7) *Figuratividade e variação lingüística* (p. 107-122): o uso de variantes lingüísticas num texto deve ser adequado à identidade de quem as utiliza (uma personagem não pode ser figurativizada pelo uso de uma variante e, na mesma situação, utilizar outra muito diferente; por exemplo, ora fala na variante gaúcha, ora na carioca);

(8) *As várias possibilidades de leitura de um texto* (p. 123-136): um texto admite várias leituras e pode até jogar com leituras distintas para criar efeitos humorísticos. Todavia, o leitor não pode fazer uma leitura que não esteja apoiada no texto e em suas recorrências. O texto contém palavras ou expressões com mais de um significado, denominadas *relacionadoras de leituras*, que apontam para mais de um plano de sentido; há outras palavras ou expressões, denominadas *desencadeadoras de leituras* que não se integram no plano de leitura proposto e, por isso, desencadeiam outro plano de sentido;

(9) *Alteração do sentido das palavras* (p. 153-170): o que permite alterar o sentido das palavras, dando a elas um valor conotado. Fala-se, nesse caso, em acréscimo de significado, pois é preciso que o segundo significado tenha alguma relação com o primeiro significado da palavra. Dessa forma, a alteração do significado pelo acréscimo de um novo significado resulta de uma relação que o produtor do texto vê entre o significado usual e o novo. Essa relação pode ser de *semelhança (metáfora)* ou de *contigüidade (metonímia)*;

(10) *Narração* (p. 223-236): a narração é um tipo de narrativa, com quatro características básicas: (I) constitui um conjunto de transformação de situações referentes a personagens determinadas ou a coisas particulares, num tempo preciso e num espaço bem determinado; (II) trabalha predominantemente com termos concretos, caracterizando-se, pois como um texto figurativo, por operar com personagens, situações, tempos e espaços bem configurados; (III) há sempre, no interior de um texto narrativo, uma progressão temporal entre os acontecimentos relatados, ou seja, tais acontecimentos são concomitantes, anteriores ou posteriores uns aos outros; (IV) utiliza-se preferencialmente do subsistema temporal do passado (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito), tendo em vista que o ato de narrar ocorre, por definição, no presente;

(11) *Descrição* (p. 237-248): descrição é o tipo de texto em que se expressam características de seres concretos (pessoas, objetos, situações etc) consideradas fora da relação temporal. As características do texto descritivo são: (a) é figurativo; (b) expõe propriedades e aspectos simultâneos de elementos considerados numa única situação; (c) não existe relação de anterioridade e posterioridade entre seus enunciados; (d) utiliza-se basicamente de verbos no presente ou no pretérito imperfeito (às vezes, em ambos), já que o primeiro expressa concomitância em relação ao momento da fala, enquanto o segundo, em relação a um marco temporal passado instalado no enunciado; (e) organiza-se numa progressão espacial: focaliza o elemento descrito de cima para baixo, da esquerda para a direita, de dentro para fora, do conteúdo para o continente etc;

(12) *Dissertação* (p. 249-264): dissertação é o tipo de texto que busca analisar, explicar, interpretar e avaliar os dados da realidade. Apresenta as seguintes características: (a) é temático, ou seja, trata de análises, explicações, interpretações e avaliações genéricas válidas para muitos casos concretos e particulares; utiliza-se predominantemente de termos abstratos; (b) mostra mudanças de situação; (c) organiza-se segundo uma ordenação que obedece às relações lógicas: analogia, pertinência, causalidade, implicação, correspondência etc; (d) utiliza-se fundamentalmente do presente no seu valor atemporal, mas admite o presente no seu valor temporal, o pretérito perfeito e o futuro de presente. Enquanto os textos narrativos e descritivos são figurativos, porque produzem uma representação do mundo, os dissertativos são temáticos, pois produzem referências ao mundo por meio de conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço;

(13) *Informações implícitas* (p. 303-318): nos textos, certas informações são veiculadas explicitamente, enquanto outras o são implicitamente. Há dois tipos de informações implícitas: (1) os *pressupostos*, correspondentes a idéias não expressas de maneira explícita, que resultam do sentido de certas palavras ou expressões expressas na frase, por exemplo: José *deixou* de beber. A informação explícita é que atualmente José não bebe. Do sentido do verbo *deixar*, que significa “*largar*”, “*não continuar*”, decorre, entretanto, logicamente, a informação implícita de que anteriormente *José bebia*; o *pressuposto* é uma informação estabelecida como indiscutível tanto para o falante quanto para o ouvinte; pois decorre obrigatoriamente de algum elemento lingüístico presente na frase; (2) os *subentendidos*: equivalentes a insinuações, não marcadas lingüisticamente,

contidas numa frase ou num conjunto de frases, por exemplo: se alguém disser a frase “*Que calor horrível!*”, num ambiente fechado, num dia de muito calor, pode estar insinuando “*Abra a janela!*”; o *subentendido* é de responsabilidade do ouvinte;

(14) *Argumentação* (p. 278-302): um argumento não constitui necessariamente uma prova de verdade, mas, sobretudo, um recurso de natureza lingüística destinado a convencer o interlocutor a aceitar os pontos de vista daquele que fala;

(15) *Dizer uma coisa para significar outra* (p. 318-334): para que são usados certos mecanismos lingüísticos em que há oposição entre o que se diz e o que se pretende dizer? Com mecanismos tais como: “...*dizer sem ter dito, dizer menos para que se entenda mais, dizer e afirmar não ter dito, deixar subentendidamente claro o que não se disse, simular moderação para dizer enfaticamente, fingir exagero para dizer atenuadamente...*”, o produtor do texto encobre significados para revelá-los de forma a chamar a atenção do leitor que, nesses casos, precisa perceber o conflito que se estabelece entre o que se diz e o que se quer dizer, pois é essa não-correspondência que constrói o sentido;

(16) *Texto literário e texto não literário* (p. 355-366): o texto literário se define pela função estética (recriar o mundo nas palavras) e o não literário pela função utilitária (informar, explicar, responder, ordenar, convencer etc);

(17) *Coesão textual* (367-392): a coesão textual refere-se à conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto e se manifesta por elementos formais, que apontam as ligações entre os componentes do texto;

(18) *Coerência e progressão textual* (p. 393-415): a coerência textual diz respeito à relação entre as idéias do texto, à ligação harmônica entre as várias partes que compõem o universo textual; refere-se, portanto, às relações de sentido. É a coerência que diferencia um texto de um aglomerado de frases. A progressão é um dos requisitos da coerência textual, ou seja, num bom texto, cada segmento deve ir acrescentando informações novas aos segmentos anteriores.

No curso de Turismo, para tornar mais competentes e adequados os procedimentos dos acadêmicos nas práticas de leitura e produção textual, trabalhamos, no primeiro e segundo semestres de 1999 (72 horas/aula), com os conteúdos apresentados no livro adotado (INFANTE, 1998), relacionados, a seguir, que tratam também da explicitação dos mecanismos de construção do sentido na escuta de textos orais, na leitura de textos escritos, bem como na produção de textos orais e escritos:

1 *O papel do texto* (p. 8-43)

1.1 *A comunicação*: discussão e análise do papel fundamental da comunicação na vida humana e das relações entre comunicação e cultura; o ato de comunicação;

1.2 *A língua*: reflexão sobre as relações entre língua, cultura e comunicação; linguagem, língua, signo e fala; língua: unidade e variedade; língua falada e língua escrita;

2 *O texto no papel* (p. 44-211)

2.1 *A leitura*: discussão sobre o papel da leitura: no sentido amplo em que Infante (1998) a toma no seu livro, a leitura é um meio amplo de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Refletir criticamente sobre as informações adquiridas é imprescindível à produção escrita. Por outro lado, quando feita adequadamente, a leitura de textos possibilita a apreensão de esquemas e formas da língua escrita que têm regras próprias, diversas daquelas da língua falada. A unidade trata também da relação entre palavras, dicionários e textos; do texto escrito; e dos gêneros redacionais consagrados: a narração, a descrição e a dissertação;

3 *As funções da linguagem e a produção de textos*: (p. 212-291)

3.1 *As funções da linguagem*: a relação das funções da linguagem com o ato de produzir textos; a reflexão sobre os subsídios que tais funções fornecem para analisar e incrementar as práticas de leitura e produção de textos; as funções da linguagem e os gêneros redacionais.

Dessa forma, convém ressaltar que os aspectos considerados na produção textual correspondem, em linhas gerais, aos conteúdos que acabamos de mencionar e que foram sendo estudados e aplicados à medida que os acadêmicos iam desenvolvendo as atividades propostas ao longo das aulas.

2.2.2 - O exercício da produção textual a partir de temas

Os conteúdos programáticos constantes do Plano de Curso de *Língua Portuguesa* (Turismo) e de *Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral* (Comunicação Social) foram organizados e tratados de modo semelhante às etapas apresentadas por Platão & Fiorin (1997: 4), acima citadas (cf. item 2.2), de tal forma que, somente após a “*Exposição Teórica*”, o “*Texto Comentado*” e os “*Exercícios*”, é que era apresentada a “*Proposta de Redação*” mediante a qual o aluno começava a produzir os textos. O livro *Do texto ao texto* (1998), de Ulisses Infante, apresenta e organiza as unidades de ensino de maneira semelhante à de PLATÃO & FIORIN (1997: 4), o que possibilitou, em termos de conteúdos e metodologia, um trabalho mais produtivo e integrado na preparação e condução das aulas nos dois cursos, já que os alunos de ambos tinham acesso aos dois livros.

Na “Proposta de Redação”, tanto na Comunicação Social quanto no Turismo, solicitava-se que o aluno procurasse operar criativamente com os mecanismos estudados na lição, explorando-os para a elaboração de textos. Algumas lições continham mais de uma proposta, para permitir ao aluno a possibilidade de escolher aquela com que mais se identificasse.

Ao longo do ano, os alunos dos dois cursos produziram textos a partir, entre outras, das propostas contidas nos livros de PLATÃO & FIORIN, (1997) e de INFANTE (1998). A seguir, passaremos a relacionar, a título de exemplo, algumas dessas propostas, referentes aos textos dos gêneros narrativos, descritivos e dissertativos.

(1)Escrever uma narração a partir:

(a) do seguinte anúncio verídico, transcrito do jornal *A Província de São Paulo* — antigo nome do atual o *Estado de S. Paulo* —, do dia 21 de dezembro de 1878:

EXCELLENTE ESCRAVO

Vende-se um creoulo de 22 annos, sem vicio e muito fiel: bom e aceado cozinheiro, copeiro, bolieiro. Faz todo o serviço de arranjo de casa com presteza, e é o melhor trabalhador de raça que se póde desejar; humilde, obediente e bonita figura. Para tratar na ladeira de S. Francisco n. 4. 54.

100 anos de Propaganda. São Paulo, Abril Cultural, 1980. p. 5.(Apud PLATÃO & FIORIN, 1997: 24);

(b) do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, publicado em 1881, data bem próxima à publicação anúncio. Imaginando-se

no tempo em que o texto de Machado de Assis e o anúncio do jornal foram escritos e levando em conta os dados sugeridos por eles, o aluno deveria produzir um texto narrativo supondo a seguinte situação: “O “*Excelente escravo*” do anúncio foi comprado por uma viúva com cinco herdeiros ambiciosos, dona de muitos bens e cheia de particularidades a esconder” (PLATÃO & FIORIN, id., ib.). Objetivo da atividade: observar que a coincidência entre a data do anúncio e a da publicação do romance serve para revelar que todo o texto, até o de ficção, reflete temas do contexto histórico em que é produzido.

(2) Produzir uma descrição a partir do conto “*Apelo*”, de Dalton Trevisan⁴. Trata-se de um texto narrativo em que a personagem masculina relata, em primeira pessoa, dois momentos distintos após a separação da mulher: os primeiros dias, em que a ausência dela não chegava a causar grandes desconfortos; um mês depois, quando a ausência provocava dor e solidão. Levando em conta esses dados e usando a competência de criar pela linguagem, o aluno deveria escrever um diálogo entre essas duas “ilustres personagens” e destacar o momento da conversa em que uma descreve para a outra o ambiente em que “vive”. (cf. PLATÃO & FIORIN, id.: 248).

(3) Produzir uma dissertação a partir da canção “*Comida*”⁵, cuja letra, estudada na unidade referente à organização fundamental (cf. PLATÃO & PLATÃO, 1997: 73-77), constrói-se sobre uma oposição entre “... *aquilo que se quer mas não é bastante e aquilo que se deseja e é suficiente*”. Depois desse estudo, no qual a canção foi lida e ouvida, a proposta de redação solicitava (cf. INFANTE, 1998: 203) que, após anotar os principais elementos das reivindicações que ela exprime, o aluno elaborasse um texto, com o título “Queremos a vida como a vida quer”, em que ele próprio desenvolvesse tais reivindicações, justificando a posição assumida em relação a elas. O aluno precisaria atentar para o fato de que o seu texto deveria ser escrito em língua culta, por isso deveria tomar cuidado com as formas coloquiais que aparecem na canção.

Além de desenvolver as propostas de redação constantes nos livros didáticos, os acadêmicos produziam textos a partir dos temas que estavam sendo mais discutidos na semana ou que eram do interesse deles em razão de estarem estudando o assunto em uma outra disciplina do curso. Antes de passar à produção dos textos escritos, os alunos

⁴ In: BOSI, Alfredo, org. O conto brasileiro contemporâneo. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1975, p. 190.

⁵ ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo & BRITO, Sérgio. Jesus não tem dentes no país dos banguelas, Titãs, 1987. (ou MONTE, Marisa. *Marisa Monte*. LP EMI 064 791761 1, 1989, L. 1, f. 1.).

participavam em situações de interlocução em que eram contemplados diversos gêneros de textos orais, tais como discussões, debates, exposições, seminários. A partir dessas situações é que geralmente chegávamos a um consenso a respeito dos temas sobre os quais seriam produzidos os textos escritos.

Na fase da produção escrita, os acadêmicos eram orientados sobre: (a) as condições de produção, ou seja, o objetivo, as especificidades do gênero, o interlocutor previsto, os possíveis lugares de circulação do texto; (b) a utilização de procedimentos adequados para a elaboração do texto: delimitação do tema, levantamento de idéias e informações, planejamento, rascunho; (c) elaboração da primeira versão, levando em conta a utilização dos mecanismos discursivos e lingüísticos adequados ao gênero e ao objetivo do texto; emprego dos padrões da escrita apropriados ao projeto textual e às condições de produção; (d) refacção e revisão da versão final.

Após concluir cada unidade de ensino, os textos produzidos eram recolhidos para análise da adequação ao tema e ao tipo de texto propostos, avaliação global do texto e atribuição de um conceito de A a F, conforme as condições estabelecidas para a avaliação global do texto, apresentadas no Quadro 2, e anotação dos aspectos que os seus produtores deveriam rever ao elaborar a versão final.

Quadro 02 - Adequação ao tema e ao tipo de texto propostos

CONCEITOS	CONDIÇÕES
A	Exposição e defesa de um ponto de vista que transcende os dados oferecidos pelo professor.
B	O texto apresenta indícios de “autoria”
C	Presença de um projeto claro de texto, ainda que ingênuo e próximo do senso comum.
D	Há um “embrião” de texto, mas não se consegue chegar a uma unidade de sentido. (Está dentro do assunto, mas não responde exatamente ao que é pedido)
E	Comentários inconsistentes ou tangenciamento do tema
F	Fuga ao tema e ao tipo de texto propostos.

Cabe ressaltar que, na avaliação global do texto, ou seja, na avaliação do texto como uma unidade de sentido, as condições descritas no Quadro 2 eram analisadas de acordo o tema e o tipo de texto solicitados na *Proposta de Redação*. Isso tornava possível analisar e avaliar a adequação de diferentes temas e tipos de texto, levando em conta as condições de produção e as especificidades de cada um, ou seja, os aspectos que deveriam

ser considerados no desenvolvimento da produção textual prevista na proposta. (cf. item 2.2.1).

Conforme se pode perceber, os conceitos C, B e A, equivalem às condições a que o texto produzido pelo aluno deveria corresponder para ser considerado “adequado” (C), “Bom” (B) e “Ótimo” (A). Enquanto os conceitos F, E e D assinalam as condições em que o texto era considerado “não adequado”, caso em que o aluno/produtor era orientado pela professora a escrever nova versão, de acordo com os procedimentos de refacção apontados no item *Prática de produção de textos escritos* (cf. item 2.2.1).

Convém esclarecer em que sentido estamos concebendo o termo “*autoria*” em “*O texto apresenta indícios de ‘autoria’*”, no Quadro 2, conceito “B”. Nesse contexto, ‘autoria’ significa a qualidade ou a condição do aluno/produtor em realizar a tarefa complexa de, num determinado texto, articular adequadamente os planos do conteúdo — *o que dizer* — e da forma/expressão — *como dizer* —, tendo em vista a “*proposta de redação*”.

Para que os alunos pudessem compreender como procedíamos com relação aos aspectos que levávamos em conta na avaliação global dos textos que produziam e na atribuição dos conceitos nos quais esses textos eram classificados, de acordo com o Quadro 2, apresentamos a eles uma breve explanação com os critérios e as condições referentes à *avaliação global do texto*.

A primeira versão de cada um dos 60 textos era corrigida e avaliada, quanto ao padrão de textualidade, de acordo com os critérios constantes no Quadro 2, referentes à *avaliação global do texto*, em termos de a adequação do texto ao tema e à tipologia propostos, bem como ao tratamento do tema proposto como núcleo do texto, compondo uma unidade estrutural e temática, qualquer que fosse a abordagem apresentada pelo aluno.

Para isso, eram observados aspectos relacionados à organização estrutural e temática do texto dissertativo-argumentativo descritos a seguir.

a) Estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; encadeamento lógico e progressão temática;

b) Tema: compreensão do tema como uma situação-problema sobre a qual deve haver a defesa de um ponto de vista com articulação de diversas perspectivas e utilização de conceitos de diferentes áreas de conhecimento para desenvolver o tema. Na avaliação do desenvolvimento do tema era considerada a informatividade.

Tendo como referências os critérios e as condições acima explicitados, transpostos para a produção de um texto escrito em uma situação-problema — proposta de redação — e considerando a análise

estrutural e temática, era feita a **avaliação global** de cada um dos textos (primeira versão) que, por sua vez, implicava a análise da **coerência** e da **coesão**, como componentes da textualidade, ou seja, das características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas um conjunto de frases.

Na avaliação da **coerência** e da **coesão** eram verificadas as condições a seguir especificadas.

1 Coerência

1.1 No tratamento do tema, o texto deve apresentar continuidade semântica e, ao mesmo tempo, progressão informativa e argumentativa, de modo a constituir uma *unidade de sentido*, mantendo um equilíbrio adequado entre a retomada de elementos (necessária para garantir a sua coesão) e a progressão entre as informações, os fatos, as opiniões e os argumentos selecionados, considerando:

1.1.1. a relação, a organização e a interpretação das informações, dos fatos, das opiniões e dos argumentos selecionados em defesa do ponto de vista destacado no texto.

Nessa categoria, o eixo da análise incidia sobre as representações do informante em relação ao tema e ao tipo de texto proposto, o que implicava verificar se esse informante tinha exercido, adequada e simultaneamente, o papel de leitor da proposta de produção do texto solicitado, e o de produtor/leitor do seu próprio texto.

2 Coesão

2.1 Emprego adequado dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação, tendo em vista a adequada articulação das partes do texto, considerando os seguintes aspectos:

2.1.1 coesão lexical: escolhas vocabulares adequadas ao tema abordado; texto sem palavras ou expressões redundantes, observando-se o uso de: repetição, reiteração, sinônimos, hiperônimos, entre outros;

2.1.2 coesão gramatical: conectores intervocabulares, interfrasais, interparágrafos; relações anafóricas; tempos verbais, seqüência temporal; pontuação.

Na análise dessa categoria, será avaliada a utilização de mecanismos coesivos da modalidade escrita, necessários à adequada articulação entre informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados, considerando o ponto de vista adotado pelo autor sobre o tema proposto.

Quadro 03 - Conectores lingüísticos(coesão)

SIGNIFICADOS	CONECTORES LINGÜÍSTICOS
Prioridade, Relevância	Em primeiro lugar, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo.
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade).	Então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, pouco antes, pouco depois, anteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, atualmente, hoje, freqüentemente, às vezes, eventualmente, por vezes, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse meio tempo, enquanto, quando, antes que, logo que, sempre que, desde que, cada vez que, apenas.
Semelhança, Comparação, Conformidade,	Igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, bem como, como se.
Condição, Hipótese	Se, caso, eventualmente.
Adição, Continuação	Além disso, (a) demais, outrossim, ainda mais, ainda por cima, por outro lado, também as conjunções aditivas (e, nem, não, só... mas também, etc).
Dúvida	Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.
Certeza, Ênfase	De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza.
Surpresa Imprevisto	Inesperadamente, inopinadamente, de repente, de súbito, imprevistamente, surpreendentemente.

Além da **informatividade**, da **coerência** e da **coesão** era considerado também o domínio da norma culta da modalidade escrita, no que se refere à **correção gramatical** (concordância, regência e colocação; pontuação); adequação de registro; convenções da escrita (ortografia, acentuação).

A **estrutura formal** do texto dissertativo-argumentativo é normalmente constituída, de acordo com os manuais didáticos, de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal estrutura clássica é defendida por vários autores, dentre os quais ressaltamos Costa Val (1985: 62), que descreve detalhadamente as características e os elementos de cada uma dessas três partes:

- a) Introdução
 - apresentação geral do assunto;
 - explicação do posicionamento frente ao assunto;
 - indicação da direção a ser tomada diante da análise do assunto.
- b) Desenvolvimento
 - conjunto de argumentos selecionados para a análise da proposta;
 - requisitos:
 - exposição clara;
 - argumentos fidedignos, autênticos, adequados, relevantes e suficientes.
- c) Conclusão
 - não-inclusão de idéias novas;
 - junção dos diversos argumentos colocados e discutidos.

Nos dois primeiros meses letivos (março/abril de 1999), os textos de mais da metade dos alunos ficavam, na primeira versão, entre os conceitos D e E, sendo, portanto, devolvidos para que seus produtores pudessem reescrever uma segunda versão a ser novamente analisada e avaliada globalmente, tendo como referência a primeira versão. Cabe informar que, na Comunicação Social, as atividades de prática de produção textual eram desenvolvidas no Laboratório de Comunicação, onde cada aluno podia dispor de computadores e de técnicos para orientá-los, juntamente com a professora de Redação e

Expressão Oral, ao passo que os acadêmicos de Turismo produziam seus textos na própria sala de aula.

No início do estudo, quando devolvíamos os textos, os alunos que mais se interessavam pelos resultados do próprio desempenho, querendo melhorar a sua qualidade, eram aqueles cujos textos obtinham os conceitos na faixa de C a A. Os outros, justamente aqueles que produziam os textos aos quais eram atribuídos os conceitos D a E eram os que mais resistiam aos procedimentos de refacção, alegando que já tinham feito uma versão e que não precisavam fazer outra; que a primeira era o máximo que conseguiam fazer. Alguns até diziam que só fariam outra versão, se nós começássemos o texto para eles.

Quando o primeiro semestre já estava terminando, é que os acadêmicos começaram a compreender e a se interessar mais pela produção de textos e a reconhecer a necessidade de ler criticamente o próprio texto e de adotar os procedimentos de refacção para poder melhorá-lo.

2.3 - Temas Trabalhados

2.3.1 - Temas Propostos

A - A Escrita

A proposta sobre “A Escrita” surgiu após a leitura e a análise de “O texto escrito”, de Regina de Almeida Durigan (*apud* INFANTE, 1998: 88-89). Nessa análise, o aluno foi orientado de modo a perceber o movimento constante do texto, ou seja, a *relação* ou *articulação* entre as informações de cada parágrafo, as quais, ao mesmo tempo que mantinham a *continuidade* do tema, garantiam a *progressão semântica* pelo acréscimo de novos dados ao que já havia sido dito, sem contradições.

Na preparação do texto dissertativo a ser produzido, esclarecemos que o aluno poderia delimitar o tema “A escrita”, abordando um dos assuntos veiculados no texto analisado: as dificuldades da escrita, as diferenças entre falar e escrever, o texto escrito deve suprir aquilo que a fala tem de extratextual, os recursos específicos da modalidade escrita etc.

Essa atividade visava, portanto, que os alunos procurassem observar, na construção do próprio texto, a necessidade de manter a *continuidade temática*,

equilibrando-a, simultaneamente, com a *progressão do sentido*, sem *contradições* entre as informações novas e as já apresentadas, garantindo, assim, a *relação* ou a *articulação* entre os parágrafos.

B - Escreva as injúrias na areia e grave os benefícios no mármore”.

A proposta de produzir um texto em que os acadêmicos pudessem manifestar sua posição pessoal sobre o dito sentencioso ‘*Escreva as injúrias na areia e grava os benefícios no mármore*’, do poeta latino Ovídio, foi decorrente de um estudo sobre o cuidado que se deve ter com o uso de clichês, lugares-comuns, frases feitas e provérbios e também sobre a possibilidade de ressignificar tais enunciados, reinterpretando-os de maneira criativa.

Como os estudantes gostaram do assunto e conseguiram reunir trinta enunciados entre provérbios, ditos sentenciosos, máximas, slogans, houve uma votação em sala de aula e o enunciado escolhido foi o do poeta Ovídio, proposto então como tema do texto dissertativo a ser produzido.

Nesse texto, a posição assumida pelo aluno/produtor deveria ter relevância e adequação, considerando-se o tema proposto.

C - O Show

Durante o estudo da estrutura e das características da narração (INFANTE, 1998:112–116), solicitamos aos acadêmicos de Turismo que transformassem o poema “*O show*” (KOCH & TRAVAGLIA, 1990:12) em um texto narrativo em prosa.

A proposta visava a que os alunos exercitassem a prática de organizar um texto narrativo, marcando adequadamente o estado inicial, as transformações e o estado final pelo uso adequado dos recursos lingüísticos apropriados para esse gênero textual, especialmente os referentes aos tempos verbais do passado e aos discursos direto e indireto.

D - Racismo

O tema escolhido fazia parte da subunidade “*Dissertação e textos dissertativos*” (cf. INFANTE, 1998:156-211), na qual foi apresentado num artigo transcrito da revista *Istoé* (17/jul./1996), em que, respondendo à pergunta “*Existe racismo no Brasil?*”, Zezé Motta, cantora e atriz, afirmou haver preconceito até nas relações afetivas, pois ela já tinha desistido de casar com um rapaz branco por causa da pressão da família dele. Por outro lado, Jarbas Passarinho, ex-senador, negou a existência de racismo,

argumentando que o problema era, no fundo de mobilidade social, pois o negro não podia entrar no clube do branco por ser pobre. Portanto, Zezé Motta e Jarbas Passarinho ofereceram, nos seus textos, argumentos que procuram sustentar visões contrárias sobre um mesmo assunto.

Os acadêmicos foram então orientados a reler esses textos, bem como a anotar os argumentos da atriz e do ex-senador que julgassem mais relevantes. A seguir, deveriam elaborar seu próprio texto dissertativo, expondo sua posição sobre o *racismo* e contrastando os vários aspectos do problema. Antes de começar a redigir, foram orientados a consultar um quadro com palavras e expressões da língua portuguesa que indicam *oposição e contraste*, bem como a organizar os dados de que dispunham num esquema e a, somente depois disso, começar a produzir o texto.

2.3.2 - Temas Livres

Cabe aqui esclarecer em que condições foram produzidos os textos desenvolvidos a partir de temas livres. Tais condições constituíram-se de acordo com os procedimentos mencionados a seguir.

Após trabalhar várias lições referentes à produção textual, tais como: *As várias possibilidades de leitura de um texto; Organização fundamental; Informações implícitas, Coesão textual; Texto literário e texto não-literário; Coerência e progressão textual; A dissertação e A argumentação*, pedimos aos acadêmicos de Comunicação Social que escolhessem um tema do seu interesse e o desenvolvessem num dos tipos de texto estudados.

O tema escolhido deveria ser delimitado e desenvolvido, segundo as condições de produção e as especificidades do tipo de texto escolhido. O acadêmico deveria, pois, demonstrar a habilidade de construir um texto adequado tanto ao tema quanto ao tipo de texto por ele escolhido.

Da mesma forma, após trabalhar várias lições referentes à narração, à descrição e à dissertação (cf. INFANTE, 1998: 112-211), pedimos aos acadêmicos de Turismo que escolhessem um tema do seu interesse e o desenvolvessem num dos tipos de texto estudados.

Rodamos pela sala de aula uma lista em que os acadêmicos deveriam escrever, pelo menos, 3 sugestões de temas livres dentre as diversas possibilidades existentes através dos vários assuntos lidos, discutidos e analisados, não só em nossas aulas como também nas aulas das demais disciplinas, isso resultou em diversos temas e materiais de leitura que estavam sendo trabalhados naqueles semestres.

Colocamos, então, no quadro de giz os que mais foram escolhidos pelos acadêmicos e desses todos, eles escolheriam aqueles de seu interesse. Assim, seguem abaixo alguns comentários a respeito deles.

(a) A fome

O assunto “A fome” foi escolhido, pois muitos acadêmicos estavam lendo os livros Cidadão de Papel e Aprendiz do Futuro, ambos de Gilberto Dimenstein e o livro Ética e Cidadania de Hebert de Souza e Carla Rodrigues como também o livro Jornal do Século XX de Jayme Brener e esses livros todos traziam bons textos referentes a questão da social e política não só do mundo, como também do Brasil e entre todos esses questionamentos a fome foi a que chamou a atenção dos acadêmicos.

(b) A Segunda Guerra Mundial

O pessoal do Curso de Jornalismo se interessou pela questão política que estava sendo discutida no livro Jornal do Século XX de Jayme Brener, pois a principal característica desse material foi misturar a análise mais sólida, própria ao material didático, à linguagem instantânea do jornalismo e resolveram escrever a respeito do tema voltado a guerra, uma vez que recentemente havíamos estudado o conteúdo sobre dissertação-argumentativa, e eles precisavam praticar a argumentação com um assunto polêmico e interessante.

Para esse assunto, pedimos que os acadêmicos escrevessem, levando-se em conta os fatos ocorridos e analisassem até que ponto a guerra influenciou no desenvolvimento mundial.

(c) Violência

O tema “Violência” foi escolhido pelos alunos, porque, na época, ele também era tratado na mídia com muita frequência. Assim, após o estudo da teoria sobre o ato de dissertar e sobre as características do texto dissertativo (cf. INFANTE, 1998: 158-161), pedimos que os acadêmicos lessem vários reportagens que abordassem diversas formas de violência; fizessem a exposição oral sobre o assunto, argumentassem e dessem um fechamento de acordo o desenvolvimento exposição.

A dissertação escrita sobre esse tema foi pedida aos acadêmicos para que eles pudessem delimitar uma entre as várias formas de violência — contra a mulher, contra a criança, contra pessoas ricas e famosas, contra as minorias, nos lares, no trabalho — e identificar suas várias facetas, explicar a sua origem, a sua causa e levantar possíveis soluções para o problema, procurando convencer o leitor sobre o seu ponto de vista. No texto produzido, deveriam ser observadas as características e a estrutura da dissertação estudadas na parte teórica que introduziu a unidade.

(d) Cidadão de Papel - Meninos de Rua/Febem

No dia 25 de outubro de 1999, ocorreu uma das mais violentas rebeliões da história da Febem da unidade Imigrantes, em São Paulo. Como esse fato foi muito divulgado através da mídia, em várias revistas, na Internet, entrevistas e reportagens em vários canais de televisão, debatemos esse acontecimento em sala de aula.

Solicitamos aos alunos que, considerando tudo o que tinham ouvido, lido e debatido, produzissem um texto dissertativo sobre o problema dos menores abandonados, suas causas e conseqüências .

Tal atividade visava que os alunos ordenassem o desenvolvimento do texto, utilizando o recurso dissertativo de ordenação das idéias por causa e conseqüência. Antes de começar a redigir, foram orientados a consultar um quadro com palavras e expressões da língua portuguesa ligadas às idéias de causa e conseqüência, bem como a organizar os dados de que dispunham num esquema e somente depois disso comessem a produzir o texto.

(e) Desemprego

O tema “Desemprego” foi um dos mais polêmicos e discutidos na mídia, em 1999, devido à situação econômica do Brasil e de outros países. Interessados em tratar do assunto, expondo idéias, opiniões, pontos de vista, os alunos participaram de discussões e debates. Em seguida, cada um organizou o seu plano de trabalho para a elaboração de um texto dissertativo no qual pudesse expor e defender a sua posição sobre o assunto.

Além de atentar para a estrutura e as especificidades do texto dissertativo, o aluno deveria demonstrar ter compreendido que um argumento não é necessariamente uma prova de verdade, mas, acima de tudo, um recurso de natureza lingüística, destinado a levar o interlocutor a aceitar os pontos de vista daquele que fala e ou escreve sobre um tema (cf. PLATÃO & FIORIN, 1997: 281).

(f) Desnutrição

Durante nossas aulas, surgiram algumas polêmicas relacionadas à questão da desnutrição e, dentre as várias possibilidades e opiniões, nem sempre os acadêmicos tinham uma idéia clara sobre o assunto ou, em alguns casos, um não concordavam com a idéia do outro. Assim, alguns resolveram escrever textos dissertativo-argumentativos sobre essa temática. Para isso, aproveitaram o que leram no livro *Ética e Cidadania*⁶, de Herbert de Souza (Betinho) e Carla Rodrigues.

(g) Homossexualismo

O tema sobre o *homossexualismo* foi escolhido por alguns, pois segundo os próprios alunos, ainda há muita discriminação quando o assunto é o diferente, o polêmico aqui é o fato deles terem assistido a programas de tv que abordam o assunto, mas não dão muito valor a essa questão como debate sério. Quando isso ocorre, geralmente não é em canal aberto. Assim, somente aqueles que têm canal por assinatura conseguem participar de bons programas, abordando essas polêmicas e dando oportunidade ao aluno de entender o porquê disso.

(h) Mudança de nome do Estado

Alguns acadêmicos resolveram escrever sobre o assunto acima logo após terem lido a respeito dele nos jornais locais, uma vez que o governador Zeca havia declarado que estava estudando a possibilidade de fazer um plebiscito para pesquisar a opinião do povo sobre a mudança de nome do nosso estado para Estado do Pantanal, alegando que nós ainda somos vistos e citados na mídia com o estado de Mato Grosso. Abrimos para isso um debate com a sala toda e muitos nos disseram que o nome não deveria ser mudado, mas sim a postura dos governantes a respeito do tema.

(i) O nosso futuro

Este assunto foi desenvolvido quando nós trabalhamos com os acadêmicos a temática do curso que estavam fazendo, quais eram as características de seu curso, o que sabiam sobre ele e por que estavam fazendo esse curso. Nesta época os acadêmicos conversaram a respeito do que pensam do agora e o que querem para o futuro. Para ilustrar esse assunto, os acadêmicos trabalharam com a letra da música “Índios” de Renato Russo,

⁶ São Paulo, Moderna, 1995.

pois o livro A Palavra de Gil Carlos Pereira traz exercícios e debates sobre como era e com é visto o futuro.

(j) “Se a juventude soubesse e a velhice pudesse”.

Este assunto é bastante subjetivo, e foi escolhido após a leitura e interpretação da letra da música “Esses moços” de Lupicínio Rodrigues, porque, coincidentemente, uma aluna comparou o tema da música com a frase que ela havia lido “Se a juventude soubesse e a velhice pudesse”, ela quis comentar os pontos relevantes e nós deixamos que eles escrevessem sobre o assunto.

(l) Turismo

O tema **Turismo** é sempre trabalhado com a turma do curso de Turismo, pois quando chegam à universidade eles têm uma noção muito ingênua sobre o que é fazer Turismo e quando percebem que o curso requer muita leitura, pesquisa, estudo e discussão sobre os mais diversos assuntos que poderão ser úteis a esse profissional ficam um tanto quanto assustados. Assim, quando surge oportunidade de escrever sobre o tema, solicitamos para pesquisar, entrevistar e até pedir a opinião dos demais professores do curso para que eles comecem a perceber a importância e a seriedade do assunto, passando, assim, a entender e a valorizar mais o turismo como profissão.

(m) Nem tudo que parece é

Este tema foi produzido por um acadêmico após uma discussão a respeito de um tipo de propaganda sobre a voz e o cabelo de uma pessoa. Na propaganda se discute a questão da aparência e do engano. Quando os alunos iniciaram o debate, eles queriam mostrar que nem tudo que parece pode, necessariamente ser aquilo que acredita ser uma verdade.

2.4 - Seleção dos textos para compor o *corpus* da pesquisa

Para compor o *corpus* da pesquisa selecionamos, aleatoriamente, uma amostra de 120 textos, produzidos por 20 desses acadêmicos: 13 do curso de Comunicação Social; e 07 do curso de Turismo, ao longo de dois semestres letivos de 1999. Portanto cada aluno teve 6 textos avaliados, sendo três deles em primeira versão e as três respectivas refações para serem analisados ao longo das aulas da disciplina e continham todas as anotações e correções feitas em cada uma dessas produções e refações. Nessas correções, aproveitávamos e fazíamos as orientações quanto as qualidades e os problemas encontrados, os alunos eram convidados a refazer seus textos com a intenção de melhorar sua qualidade. Assim, cada um procurava refazer seu texto, seguindo as orientações e os comentários ao final de cada produção.

Todos os alunos trabalharam com todos os temas e com todas as tipologias de textos constantes nas *propostas de redação*, durante os dois semestres letivos de 1999, pois a nossa intenção era possibilitar a todos eles as mesmas condições de produção e avaliação, todos tiveram seus textos corrigidos e devolvidos. Solicitamos aos alunos que conservassem em suas pastas e disquetes os textos que lhes fossem devolvidos, devidamente avaliados, pois iríamos precisar de alguns deles como material de pesquisa. Eles foram bastante receptivos ao nosso pedido e nos entregaram as suas pastas para que pudéssemos proceder à seleção do material.

Cada tema proposto deveria ser delimitado e desenvolvido segundo as condições de produção e as especificidades do gênero de texto proposto. O acadêmico deveria, pois, demonstrar a habilidade de construir um texto adequado tanto ao tema quanto ao tipo de texto proposto em cada unidade de ensino.

Tanto nessas atividades quanto nas demais desenvolvidas nas aulas de Redação e Expressão Oral e de Língua Portuguesa, nos dois semestres letivos de 1999, pelos acadêmicos ingressantes nos cursos de Comunicação Social e de Turismo, procuramos criar condições que pudessem contribuir para melhorar o desempenho desses acadêmicos na leitura e na escrita como decorrência da ampliação do seu domínio ativo de conhecimentos relacionados a três níveis: (1) conhecimento do sistema lingüístico; (2) conhecimento dos mecanismos de sentido do texto; (3) conhecimento referente ao contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido.

O quadro abaixo apresenta a relação dos alunos e respectivos textos escolhidos aleatoriamente para compor o *corpus* da pesquisa. São 20 alunos (13 de Comunicação

Social e 7 de Turismo) sendo que de cada um deles foram analisados e avaliados três textos em primeira versão bem como as respectivas refações, totalizando, portanto, 120 textos.

Quadro 04 - Alunos dos cursos de Comunicação Social (CS) e Turismo (TUR) e respectivas redações que constituíram o corpus da pesquisa.

Alunos informantes	Temas	Alunos informantes	Temas
1 – CS	(f) (A) (B)	11 – CS	(A) (c) (a)
2 – CS	(A) (m) (B)	12 – CS	(c) (D) (C)
3 – CS	(A) (i) (c)	13 – CS	(A) (c) (h)
4 – CS	(A) (B) (d)	14 – TUR	(D) (j) (C)
5 – CS	(A) (a) (B)	15 – TUR	(A) (C) (D)
6 – CS	(A) (c) (B)	16 – TUR	(c) (D) (C)
7 – CS	(d) (B) (A)	17 – TUR	(C) (c) (D)
8 – CS	(A) (D) (b)	18 – TUR	(D) (c) (C)
9 – CS	(B) (g) (A)	19 – TUR	(l) (D) (C)
10 – CS	(A) (B) (c)	20 – TUR	(l) (C) (D)

Os temas indicados por letras, correspondem aos descritos anteriormente. Os temas propostos pela professora são indicados por maiúsculas e os demais escolhidos pelos alunos, por minúsculas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AFINAL ...

A parábola do semeador

Eis que o semeador saiu a semear e, ao semear, uma parte da semente caiu à beira do caminho e as aves vieram e a comeram. Outra parte caiu em lugares pedregosos, onde não havia muita terra. Logo brotou, porque a terra era pouco profunda. Mas, ao surgir o sol, queimou-se e, por não ter raiz, secou. Outra ainda caiu entre os espinhos. Os espinhos cresceram e a abafaram. Outra parte, finalmente, caiu em terra boa e produziu fruto à razão de cem, sessenta e trinta por um. Quem tem ouvidos, ouça!

(Mateus 13/ Novo Testamento)

Esta última seção tem como objetivo tecer algumas considerações a título de resposta à pergunta que conduziu a pesquisa realizada: *Como a prática de produção de textos mediada por uma avaliação interativa, em torno da qual se articulam as práticas de leitura e de análise lingüística, pode tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno calouro e contribuir para o aperfeiçoamento da sua produção textual.*

Inicialmente, consideramos, de acordo com os resultados da pesquisa, que a produção de textos conforme foi encaminhada neste estudo favorece o desenvolvimento dos alunos como *sujeitos* capazes de superar, gradativamente, as dificuldades referentes à produção de textos e à leitura com as quais, de modo geral, chegam à universidade. Em

contrapartida, implica que o professor precisa mediar, como verdadeiro interlocutor mais experiente, também *sujeito*, o espaço de linguagem no e pelo qual o aluno se constitui como *sujeito*: o texto.

Tal postura do professor pressupõe não apenas que ele conceba o aluno como ser histórico e social, em contínuo movimento de construção, mas também que seja capaz de apreender a língua no seu funcionamento concreto, além de conceber a linguagem como o lugar da constituição da subjetividade, pois é nela e por meio dela que o homem se constitui como sujeito e que se instauram as relações intersubjetivas em que o eu e o tu (o outro), ou seja, o falante/ouvinte, escritor/leitor se constituem com sujeitos do discurso.

Tais considerações, bem como as experiências vivenciadas, como docente e pesquisadora, indicam a adequação dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, fundamentados em Bakhtin, Vygotsky e, sobretudo, em Geraldi. (1993: 135), segundo o qual a produção de textos (orais e escritos) constitui o ponto de partida (e o ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Isso porque é no espaço do texto que a língua - objeto de estudos – se mostra “...em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões”.

Nesse sentido, para que a produção de textos possa constituir, de fato, uma forma de, parafraçando Geraldi (id., ib.), “...ouvirmos a história contida e não contada” de grande parte dos alunos que ingressam na universidade, o estudo realizado evidenciou serem necessários, tendo em vista as condições de produção consideradas (entre outros itens, a necessidade de atribuir uma nota ao texto do aluno), alguns procedimentos referentes aos papéis a serem desempenhados, nesse processo, pelo professor e pelo aluno. A seguir, passaremos a explicitar, em síntese, tais papéis e procedimentos.

1 - Ensino e aprendizagem de produção de textos: papéis e procedimentos dos participantes.

O papel do professor ao ler e corrigir o texto do aluno. Tendo como referências os fundamentos da Linguística Textual, a atividade de produção proposta, (em termos de tema, tipo de texto) e os critérios de correção e as condições de produção previamente estabelecidos, ler e corrigir a primeira versão do texto do aluno, procedendo a uma avaliação global, para verificar se tal texto constitui uma unidade de sentido, levando em conta os cinco critérios constantes no Quadro 5, e atribuindo um determinado número de pontos a cada um deles (coerência, coesão, informatividade, estrutura formal e correção

gramatical). Nos casos em que constatar algum tipo de problema (incoerências, dúvidas, lacunas, ambigüidades, inadequações) fazer, nas margens ou abaixo do texto, anotações (perguntas, comentários, lembretes, bilhetes) a respeito do problema identificado. Solicitar ao aluno que proceda à refacção do texto, ou seja, que produza uma segunda versão do texto, buscando superar o(s) problema(s) indicado(s) na correção, nas anotações e em comentários orais complementares.

O papel do aluno na refacção do texto. Observando a correção, as anotações escritas e os comentários orais do professor, proceder à refacção do texto, isto é, revisar, refazer, reelaborar, reestruturar, enfim, produzir uma nova versão do seu próprio texto, com o objetivo de melhor ajustá-lo ao objetivo pretendido, tendo em vista os critérios de correção e as condições de produção estabelecidos. Entregar essa segunda versão ao professor para que ele possa: 1) verificar se o(s) problema(s) detectado(s) na primeira versão foi(ram) superado(s); 2) atribuir-lhe uma nota que, se for maior, poderá substituir a da primeira.

Os procedimentos de correção. O trabalho de correção considerado na pesquisa e que se configura como um instrumento de mediação do professor, para intervir no processo de produção textual escrita do aluno, faz parte de um contexto maior de mediação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, por meio de comentários orais, individuais ou coletivos, nas chamadas aulas de reestruturação de textos, realizadas na sala de aula ou no laboratório de informática. Nessas oportunidades, são realizadas as mais diversas atividades com textos orais ou escritos dos próprios alunos ou de autores diversos, a título de leitura ou de produção. Em suma: a correção considerada na pesquisa não constituiu o único recurso de que dispunha o professor para fazer efetivamente a sua intermediação.

Assim, não basta proceder a uma correção interativa, por meio de anotações/comentários/observações/orientações feitas na primeira versão, com intuito de fornecer subsídios para a refacção. É imprescindível além disso, que o professor utilize outros recursos didáticos a fim de que a atividade de refacção possa contribuir, de fato, para que o aluno desenvolva as competências necessárias à produção de textos escritos.

É preciso, por exemplo, que o professor organize aulas de reestruturação de textos, nas quais ele, com base em condições e critérios previamente estabelecidos, se posicione como um leitor/interlocutor eficiente e interessado em ler/interpretar o texto do

aluno e em ajudá-lo a tornar o próprio texto mais adequado e eficiente para o fim a que se destina.

É preciso também que o professor elabore/operacionalize atividades que tenham a função de fixar, alimentar, ampliar e enriquecer a experiência vivenciada pelos alunos como leitores/produtores de textos.

Construir e aplicar esses e outros recursos implica que o professor seja capaz de sistematizar um tipo de análise e de avaliação de textos produzidos pelos alunos, como, entre outros, o que apresentamos no capítulo 4 deste estudo.

Nessa perspectiva, fica evidenciada a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio aprendam em seus cursos de formação a construir e sistematizar instrumentos de análise e avaliação de textos escritos, de acordo com condições e critérios previamente estabelecidos. Sem essa competência é difícil o professor conseguir ensinar os alunos a produzir textos.

Os procedimentos de refacção. A atividade de refacção configura-se como uma série de procedimentos por meio dos quais um texto se torna objeto de um trabalho de revisão, reescrita ou reelaboração, realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, complementadas por comentários orais, até o ponto em que se decide que tal texto atingiu o objetivo estabelecido para a sua produção.

Para tanto, o aluno precisa aprender a resolver os problemas indicados na correção escrita, utilizando os conhecimentos sobre a língua a fim de acrescentar, suprimir, deslocar ou transformar porções do texto com o objetivo de torná-lo mais compreensível e agradável para o leitor. Tais procedimentos podem ser aprendidos por meio da participação dos alunos em situações coletivas de revisão de textos escritos, mediadas e orientadas pelo professor, que impliquem uma reflexão sobre os fatores ou as condições que fazem com que um texto constitua uma unidade global de sentido.

Assim concebida, a prática da refacção, como parte integrante do processo de produção de textos escritos, pode constituir a pedra de toque ou a chave do “controle de qualidade” desse processo. Adotar a refacção como metodologia de ensino significa romper com o tratamento da escrita como um exercício escolar artificial, transformando meras versões preliminares em textos. Trata-se de um esforço e até mesmo de um desafio que começa pela revisão dos conceitos de educação e de linguagem. Implica incorporar, no ensino, uma prática rotineira entre os escritores, ou seja, a de refazer o próprio texto, no

decorrer do ato da escrita ou depois dele. Pressupõe o trabalho constante do professor mediador e o trabalho do aluno que, ao interagir com o professor, vai tomando consciência de como o processo funciona e, em consequência disso, vai se predispondo a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para produzir textos, configurando-se, assim, um contexto favorável para que aflorem as funções mentais situadas na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (cf. VYGOTSKY). Contudo, instaurar tal prática, efetivamente, só é possível se o professor conseguir conquistar a adesão dos alunos.

A refacção: da resistência inicial à tomada de consciência. Inicialmente, é possível observar nos alunos atitudes de indiferença, de descrédito e até mesmo de resistência a respeito das atividades de refacção. Alguns alegam que já sabem escrever, outros que não gostam de escrever nem de ler ou que é preciso ter dom para escrever. Parecem estar acostumados a conceber uma primeira versão do próprio texto um produto final, um documento meramente burocrático ao qual o professor deve atribuir uma determinada nota. Cumprida tal função, esse documento não tem mais nenhuma validade.

Entretanto, quando a refacção textual ocorre em um texto já escrito, com vistas a uma segunda ou mais versões melhoradas, como no presente estudo, o tempo decorrido entre uma versão e outra permite que o aluno se distancie do seu próprio texto, de modo a poder atuar sobre ele de forma mais crítica e a levar em conta a correção e as observações do professor. Nessas condições, o aluno começa a perceber que, entre a versão preliminar e a definitiva, uma série de atividades foi realizada. Passa então a tomar consciência não apenas dos requisitos necessários à refacção, mas também de como, realmente, é o seu próprio texto, como é a leitura que ele próprio faz do seu texto, como foi a leitura que o professor fez ao corrigir esse texto, além de muitas outras observações.

Assim, à medida que cada aluno começa a refazer os próprios textos, vai também começando a atinar, de acordo com as orientações do professor, para o fato de que a ação de escrever textos envolve: aspectos discursivos, ou seja, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução; aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais; aspectos gramaticais relacionados ao domínio da modalidade escrita da língua, entre outros.

Contando sempre com a mediação do professor, cada aluno vai, gradativamente, vivenciando a necessidade de ler e interpretar, criticamente, a proposta de

redação e de transpor, adequadamente, no seu próprio texto, o que foi solicitado nessa proposta. Começa a aprender também a coordenar os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto: vai exercitando a autocrítica, a autocorreção, a auto-avaliação, lendo e interpretando o seu próprio texto, para verificar se atende ao objetivo da proposta. Descobre, aos poucos, que produzir um texto não é uma questão de “dom”, mas, sobretudo, de trabalho sobre a linguagem.

O aluno poderá, então, redimensionar a importância da leitura e dos recursos lingüísticos, extraindo, dessa experiência, princípios úteis para avaliar o grau de boa organização de um texto e, assim, julgar a adequação do tratamento dado ao assunto. Se incorporar tal procedimento, o estudante estará em condições de aperfeiçoar, continuamente, a qualidade dos textos que produz na universidade e que produzirá na vida profissional. Isso poderá ocorrer de forma ainda mais abrangente, se o mesmo procedimento ocorrer não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas aulas dos professores das demais áreas do curso, os quais são também, em primeira instância, professores de leitura e escrita, considerando-se que ler e escrever são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da universidade.

Nesse sentido, a refacção do texto assume um papel relevante na prática de produção de textos e pode contribuir para que o aluno desloque a ênfase do produto final para o processo, no qual a correção e a avaliação do texto produzido por ele não podem ser consideradas apenas como formas burocráticas de classificar um produto ou um documento como “certo” ou “errado”, “satisfatório” ou “insatisfatório”, mas devem ser entendidas, nas palavras de Murta (2000: 20) “...como estratégias de investigação do desenvolvimento do aluno, análise de sua produção, ação constitutiva do retorno necessário à continuidade dos trabalhos de professores e alunos”.

Assim, adotar o processo de refacção é um procedimento fundamental na utilização do texto do aluno como instrumento didático, como forma de trabalhar e fazer o aluno avançar em seu processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Para que isso aconteça, a interação professor-aluno e aluno-colega é primordial e propicia a troca de experiências, a discussão e a criação, na sala de aula, de um ambiente em que se vivencie a atividade de refacção como integrante do processo de produção de textos. As turmas não podem ser muito numerosas e é preciso priorizar a qualidade das atividades de produção de textos a serem cumpridas e não a quantidade dessas produções.

A correção interativa e significativa proposta por Murta (2000: 20) com a qual concordamos plenamente, é, do nosso ponto de vista, a que melhor retrata o que precisa ocorrer no ensino e na aprendizagem da produção de textos da qual a refacção constitui parte integrante. A produção de um bom texto configura-se como um processo de aproximação gradual, que depende de vários fatores complexos entre os quais a própria história de leitura e de escrita dos professores e dos alunos nele envolvidos.

Por mais claros e objetivos que sejam, os critérios de correção utilizados pelo professor não podem funcionar como um fim em si mesmos. Eles servem como referências a serem interpretadas na relação intersubjetiva, interativa e afetiva, professor-aluno, aluno-professor, durante o processo de produção de textos que, como já foi dito, precisa ser mediado por uma avaliação processual, interativa e significativa.

2 - As constatações do estudo realizado.

Sobre o desempenho dos alunos informantes. Em termos quantitativos, podemos constatar que houve uma sensível melhora qualitativa no desempenho dos 20 alunos informantes (cf. Quadro 8), comparando-se a média dos pontos atribuídos à primeira versão e à segunda versão (refacção) dos 60 textos. Em cada um dos cinco critérios de correção e na nota final, de acordo com os dados a seguir, aumentou a média de pontos atribuídos, conforme ficou evidenciado nos dados apresentados anteriormente, (cf. quadro 09, cap. 3). O progresso do aluno pode ser observado, mesmo que pouco expressivo, ao longo do tempo. Pois, percebe-se que, se o aluno for orientado para a produção e refacção na sua trajetória estudantil e reforçado na universidade, ele vai incorporar essa atitude relacionada a prática da produção e refacção.

A frequência de conceitos atribuídos aos 60 textos dos 20 participantes também reflete uma melhora nos textos em que houve refacção, considerando-se a primeira versão, como foi evidenciado pelos dados mencionados no quadro 10. Os textos classificados como fracos na primeira versão, correspondiam a 35% do total produzido. Na refacção correspondem a 8% apenas. Por outro lado, os classificados como bons e que

correspondiam a apenas 3,3 % na primeira versão chegaram a 31,7% na refacção, evidenciando uma significativa melhora na qualidade geral dos textos produzidos.

Sobre a prática docente da professora pesquisadora. Em função de, considerando as condições de produção, tomar o processo de produção de textos enquanto objeto de ensino e aprendizagem e enquanto objeto de pesquisa, vivenciamos uma experiência que nos trouxe subsídios valiosos, inclusive para a sistematização de critérios de análise e correção (cf. Capítulo 4), a fim continuarmos essa tarefa tão árdua, às vezes infrutífera, mas possível, relevante e necessária, que é propor aos alunos caminhos para a refacção dos textos que produzem com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão verbal.

Essa experiência teve alguns “portos de passagem” marcantes: a leitura e a correção que fizemos da versão preliminar do aluno; a leitura que o aluno fez da nossa leitura e da nossa correção e, a partir daí, a refacção (ou as refacções) que fez do seu texto preliminar; novamente, a nossa leitura e a nossa correção da nova versão (ou das novas versões) do texto do aluno; e, finalmente, a análise, fundamentada teoricamente, de todo esse percurso, na pesquisa empreendida.

3 - Apontamentos

Passamos agora a algumas reflexões sobre a nossa própria prática docente, suscitadas pela análise dos resultados obtidos na pesquisa. Partindo de uma analogia entre o nosso calouro, nas aulas de Língua Portuguesa, e o calouro a que se refere Ávila (1997), em “O calouro nos estágios da universidade sonhada, instituída e que se constrói”.

Quando o nosso aluno chega à universidade e nós o recebemos, acreditamos que ele já traz consigo todos os pré-requisitos para enfrentar os estudos universitários. Sim, porque esperamos encontrar, em cada acadêmico, as condições básicas para ser um produtor do próprio conhecimento, escrevendo com qualidade, lendo com desenvoltura e produzindo seus trabalhos com segurança. Entretanto, esse aluno *sonhado* não é, em geral, o calouro que encontramos.

É o aluno *instituído* que encontramos na universidade e que precisa trabalhar com o texto em todas as disciplinas do currículo, mas como? Questionamos o nosso papel de educadora nesse processo. O aluno *instituído* tem limites para os quais não podemos fechar os olhos, pôr a culpa nos outros, cruzando nossos braços. Precisamos agir e trabalhar no sentido de minimizar essa situação problemática.

Para isso e por isso, precisamos acreditar no *aluno que se constrói* ao longo da universidade, desde que, de uma forma ou de outra, seja incentivado à produção de conhecimentos. Na produção de textos, por exemplo, se a primeira versão não ficar boa, poderá reescrevê-la para ajustá-la ao objetivo pretendido. Isso não significa, entretanto, que o aluno, de repente, vai tornar-se um produtor excelente de seus próprios textos. Queremos apenas conscientizá-lo de que ele pode melhorar o que já escreve e com mais segurança, nas aulas de Língua Portuguesa e de todas as outras disciplinas, porque ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todas as áreas e todos os professores são, antes de tudo, professores de leitura e escrita, embora o compromisso maior seja dos professores de Língua Portuguesa.

Esse é um caminho de pedras, difícil de ser trilhado, mas que poderá, tal como na analogia com a proposta (utópica?) de Ávila (1997), transformar o aluno *instituído*, aquele que recebemos/temos, no *aluno que se constrói* ao longo da graduação.

Talvez falte a nós, professora de Língua Portuguesa, maior tempo e disponibilidade para atuarmos junto aos nossos alunos, dando-lhes mais apoio e maior segurança à tarefa de produção textual. E, talvez falte, também, aos nossos colegas, das mais diversas áreas, um processo de interação conosco, trocando opiniões e nos auxiliando na formação integral do educando, ou até também, um maior compromisso da educação de um modo geral em relação ao ensino e ao estudo da língua materna, inclusive por parte dos profissionais da educação que trabalham com outras disciplinas do currículo.

Os resultados da pesquisa que concluímos também nos levaram a analisar, criticamente, a nossa prática e a comprovar que não estamos procurando produzir uma teoria nova e certa para a nossa atividade profissional, apenas queremos trabalhar com o que já entendemos ser mais produtivo para os nossos alunos.

Esses resultados foram positivos para o nosso avanço como professora de Língua Portuguesa e como pesquisadora da área de educação, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores”, com plena consciência de que ensinar implica aprender

sempre, sobretudo com a vida: a única professora com resultados verdadeiramente positivos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Hilton *Análise de redações dos concluintes de cursos de nível superior*. Porto Alegre, 1979. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras e Artes. PUC/RS.
- ANDRADE, Ana M. de. & MEDEIROS, João Bosco. *Curso de língua portuguesa: para a área de humanas: enfoque no uso da linguagem jornalística, literária, publicitária*. São Paulo, Atlas, 1997.
- APOSTILA: *I Curso de formação contínua para aprender a aprender*. Campo Grande, MS: Colégio Dom Bosco. 1999. p.22-23.
- ÁVILA, Vicente Fideles de. Campo Grande, MS, Editora da UFMS, junho de 1997, 27p.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L.P. de e FIORIN, José Luiz. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Pasulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 1-9.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. [Versão preliminar]
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. [Versão definitiva]
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 281-289.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CONCEIÇÃO, Rute Isabel Simões. *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Problemas de textualidade em redações de vestibular*. Belo Horizonte, 1987. Dissertação (Mestrado em Letras) FALE/UFMG.
- _____. Plano de dissertação. Belo Horizonte, 1986. (Programa de Mestrado em Letras) FALE/UFMG.
- _____. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DANIEL, Maria Emília Borges. *A aprendizagem da língua portuguesa nas vozes dos calouros/91 do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campinas, SP: 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área: ensino e aprendizagem da língua materna). IEL/Unicamp.

DOCUMENTO BÁSICO 2000. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/matriz.htm>.

FARACO, Carlos Alberto et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

———. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia.(coord. geral) e GERALDI, J. W & CITELLI, B. (coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo, Cortez, 1997. V.1. p.17-24. (Coleção aprender e ensinar com textos)

———. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste. 1984

GRÍGOLI Josefa A. G. e TEIXEIRA, Leny R.M.. A prática pedagógica docente. *Série-estudos*. Campo Grande-MS, n.12, p.109-122, jul/dez 2001.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 5. ed., São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, Ingedore G. V. *A coerência textual*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

———. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE E. & KIRST, Marta. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. P. 83-98.

LARA, Glaucia Muniz Proença. *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares: relato crítico de uma experiência*. Belo Horizonte, MG: 1993. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa) UFMG.

LUCKESI, Cipriano e outros. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 10. ed.,Cortez, 1998.

MACHADO, Irene. *Decifrando as representações dialógicas da linguagem: a abordagem de Mikhail Bakhtin*. Curso para o Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: novembro, 1995. (mimeografado)

_____. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-90. (Coleção formação de professores)

MILLER, Stella. *O epilingüístico: uma ponte entre o lingüístico e o metalingüístico (trabalho com narrativas)*. Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP – Campus de Marília.

MURTA, Marinês Fulgêncio. Repensando a avaliação. In: *Avaliação – Caderno Amae*. Belo Horizonte. Fundação Amae para Educação e Cultura, fev. 2000. p. 12-20. Edição Especial.

NASPOLINI, Ana Teresa. Didática de português. Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo, FTD, 1996. (Conteúdo e metodologia)

NEIS, Ignácio. Por que uma lingüística textual? *Letras de hoje*. Porto Alegre, PUC/RS, 18 (2): 7-12, jun./1985.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. Et ali. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 4.ed., Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós Livrara e Editora Ltda., 1979.

PLATÃO, Francisco. & FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 2. ed., São Paulo, Ática, 1997.

_____. *Para entender o texto: leitura e redação*. 5. ed., São Paulo: Ática, 1997.

ROSA, Carlos Mendes. Português: O aprendizado que vem da vida do próprio aluno. *Nova Escola* São Paulo, nº 78, p. 10-20, set. 1994.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hílton. *Organização do texto dissertativo*. São Paulo: Selinunte, 1995. (Coleção processos expressivos da linguagem).

_____. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo, Selinunte, 1990. (Coleção processos expressivos da linguagem).

SMOLKA, Ana Luíza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*. 2. ed., nº 24, p.51-65, jul./91.

SOARES, Magda. Prefácio a SANTOS, Maria R. dos. *Avaliação das redações escolares – alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

———. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988