

ELAINE CRISTINA DE ABREU SANTOS

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA:  
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA INTERACIONAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP  
SÃO PAULO  
2007

ELAINE CRISTINA DE ABREU SANTOS

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA:  
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA INTERACIONAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* como exigência parcial para obtenção do título de *Mestre em Língua Portuguesa*, sob a orientação do Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP  
SÃO PAULO  
2007

Banca Examinadora

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

A meu esposo, Nilson, pela paciência e incentivo, sem o qual seria praticamente impossível a realização deste trabalho.

A meus pais, Mário e Cristina, pelas orações.

Ao pequeno, Mário Luiz, que chegou durante este percurso, trazendo-me alegria.

À amiga Roselayne, pela colaboração quanto à formatação do trabalho.

Ao professor e amigo Dirceu, pela colaboração e incentivo.

A todos os Professores Doutores do Programa de Língua Portuguesa.

A todos que contribuíram de alguma forma, para que este trabalho se realizasse, em especial:

Ao meu orientador, João Hilton Sayeg, pelas preciosas orientações.

Aos professores, Vanda e Emanuel, pelas contribuições e esclarecimentos prestados no Exame de Qualificação.

Ao professor, Chico Máximo, pela leitura crítica.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo desenvolver habilidades de escrita por meio de um ensino por etapas. Para a realização dessa pesquisa, trabalhamos com alunos do último ano do ensino médio de uma escola estadual de Lorena, durante aproximadamente dois meses.

Como construto teórico, para o conceito de texto e textualidade, baseamo-nos nas pesquisas de Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (1989, 1993, 2000, 1997, 2003, 2004). No que se refere ao processamento estratégico, adotamos o modelo de Kintsch e Van Dijk (1983) e Van Dijk (1977, 2002). Para o planejamento do texto, apoiamo-nos em Serafini (2004) e, por fim, para análise do *corpus*, baseamo-nos em Siqueira (1997) e Costa Val (1994).

O trabalho em questão pretende contribuir para uma metodologia do ensino de redação, visto que segundo observações avaliativas divulgadas nos resultados de sistemas de avaliação tais como Saesp, ENEM, vestibular, os alunos apresentam dificuldades para escrever. Nossa hipótese é que os alunos têm dificuldades para escrever devido às condições artificiais de produção, ou seja, devido à falta de habilidade para planejar o texto.

Desse modo, neste trabalho concebemos o texto por uma ótica procedural, ou seja, interessam-nos as operações necessárias (etapas) para a produção textual.

**Palavras-chaves: textualidade, processo, habilidade, estratégia, etapas**

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to develop writing skills by following teaching steps. For this research, the subjects were senior high school students of a state school in Lorena – SP, for approximately two months.

As a theoretical foundation, for the concept of text and textuality, the basis relied in Beaugrande and Dressler (1981) and Koch (1989, 1993, 2000, 1997, 2003, 2004). Concerning the strategic development, the model adopted was Kintsch and Van Dijk (1983) and Van Dijk (1977, 2002). The text planning was founded in Serafini (2004) and, finally, the corpus analysis was based in Siqueira (1997) and Costa Val (1994).

This work intends to contribute for a writing methodology teaching, for according to evaluating observations made public in the results of evaluation systems such as Saesp, ENEM AND Vestibular, the students exhibit a strong lack of writing skills. This work deals with the standpoint that the difficult presented is due to the artificial conditions of production, that is, there is a lack of ability in planning the text.

Thus, in this work the conception of the text was made from a procedural view, the necessary operations for the text production are taken in account.

**Keywords: textuality, process, skill, strategy, phases**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08	
<b>CAPÍTULO I</b>		
<b>AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE DISCURSO VISTOS POR UMA NOVA ÓTICA.....</b>		<b>15</b>
1.1. A noção de texto e os fatores de textualidade.....	15	
1.1.1 Situacionalidade.....	17	
1.1.2 Intencionalidade.....	18	
1.1.3 Aceitabilidade.....	19	
1.1.4 Intertextualidade.....	19	
1.1.5 Informatividade.....	20	
1.1.6 Coerência.....	20	
1.1.7 Coesão.....	25	
1.2. As diretrizes educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	27	
1.3. A noção de discurso e de interação.....	35	
<b>CAPÍTULO II</b>		
<b>O PROCESSAMENTO TEXTUAL: UM PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO.....</b>		<b>39</b>
2.1. A concepção de estratégia e as estratégias textual-discursivas.....	39	
2.1.1 Estratégias esquemáticas.....	41	
2.1.2 Estratégias estilísticas e retóricas.....	42	
2.1.3 Estratégias metadiscursivas.....	43	
2.2. O desenvolvimento do tema por grupos associativos.....	45	
2.2.1 O mapa mental como estratégia para composição temática.....	47	
2.2.2 A busca de informações sobre o tema - uma fonte para a produção de novas idéias.....	50	
2.3. A constituição do leitor.....	51	
2.4. Estabelecendo o objetivo do texto.....	52	
2.5. Estabelecendo a tipologia textual.....	53	
2.6. Escolhendo um gênero.....	54	
2.7. O roteiro.....	58	
2.8. O parágrafo.....	58	
2.9. Os conectivos e a pontuação responsáveis pelos elos coesivos do texto.....	59	
2.10. O Título.....	60	
2.11. A revisão.....	61	
2.12. A reescrita.....	64	

## **CAPÍTULO III**

<b>A SITUAÇÃO COMO MOTIVADORA DO ENSINO APRENDIZAGEM DE REDAÇÕES.....</b>	<b>66</b>
3.1. Público Alvo.....	66
3.1.1 O papel do professor no ensino de redação por etapas.....	67
3.1.2 O desenvolvimento das atividades em sala de aula.....	67
3.2. O Corpus.....	73
3.2.1 Apresentação e análise do corpus.....	73
3.2.2 Análise geral do Corpus .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é a produção textual escrita como unidade significativa que se dá por meio de um processamento estratégico.

A pesquisa em questão está fundamentada nos estudos da Lingüística Textual e na Análise do Discurso. Toma por base os estudos de Beaugrande e Dressler, Kintsch e Van Dijk, Van Dijk, Bakhtin, Koch, Costa Val e Serafini. Tais autores concebem o texto por uma ótica procedural. Beaugrande e Dressler (1981:31) afirmam: *Em um modelo procedural todos os níveis de linguagem são descritos em termos de sua utilização*<sup>1</sup>.

Segundo o estudo postulado pelos autores acima citados, o texto é uma entidade complexa, constituído por uma unidade semântica - um todo significativo que só pode ser alcançado por meio de diversos fatores de ordem lingüística, cognitiva, social e interacional.

A noção de texto, neste trabalho, será abordada segundo uma concepção processual, isto é, interessam-nos as operações necessárias para a produção de um texto e não a análise final do texto pronto.

O trabalho em questão encontra justificativa no fato de que se o conceito de texto vem sendo revisto, há necessidade de se rever a didática de ensino da produção textual escrita. A teoria precisa influenciar a prática. Caso contrário, continuaremos presos a uma tradição estruturalista, em que escrever é fruto de inspiração e/ou resultado de um treinamento metódico. Essa tradição tem perdurado até os nossos dias: basta observarmos a prática da redação escolar. Tal prática, na maioria das vezes, é artificial e puramente mecânica, uma vez que as redações realizadas na sala de aula não passam de uma tarefa escolar desvinculada de processos comunicativos, o que não desperta o aluno para uma escrita efetiva. Geralmente, parte-se de um título dado pelo professor, o que já

---

<sup>1</sup> In a procedural approach, however, all the levels of language are to be described in terms of their utilization

causa certa aversão, visto que a escolha não foi democrática. Na maioria das vezes, não há uma discussão prévia sobre o assunto a ser redigido, não se explicitam os objetivos de tal atividade, muito menos o gênero do texto a ser composto, e nem o leitor a quem o texto se dirige. Impõe-se o número de linhas e o tempo máximo de uns quarenta minutos, ou seja, em uma única aula, o aluno tem de produzir o texto e entregá-lo ao professor, que tem a tarefa de corrigi-lo e devolvê-lo, todo marcado de anotações confusas que, na grande maioria das vezes, dizem respeito somente ao aspecto formal do texto - mais precisamente à correção gramatical. Dispensam-se o planejamento e o rascunho, bem como a oportunidade de refazer o texto após a correção pelo professor.

É evidente que, com tal prática, o resultado é desastroso. Prova disso é que os alunos passam cerca de 11 anos freqüentando a escola e, quando são avaliados por algum sistema (SARESP, ENEM, vestibular), o que se constata é que os produtores do texto, em geral, até conseguem escrever dentro de um padrão gramatical, porém apresentam dificuldades quanto aos fatores de textualidade. O que ocorre é que os alunos não desenvolveram, nesses 11 anos de estudo, habilidade de escrita. Não sabem como articular idéias e nem mesmo como utilizar as informações que possuem no momento de compor um texto com unidade temática, coesão, coerência, informatividade. Desse modo, conforme postula Serafini (2004:12), *Escrever significa “compor um texto” prestando atenção na forma e no conteúdo; compor um texto requer que se coordene de modo rigoroso as idéias e que elas sejam expressas por meio de um bom estilo.*

Quanto ao fato de os textos apresentarem “pouco conteúdo”, segundo observações avaliativas divulgadas nos resultados de sistemas de avaliação, isso se deve à falta de leitura, não quantitativamente falando, mas qualitativamente, ou seja, dissocia-se leitura de redação. Essas modalidades são ensinadas isoladamente. Às vezes, até se tornam disciplinas com professores diferentes, quando, na verdade, os alunos deveriam também aprender a ler, a fim de obter informações para escrever.

Outro fator que convém ressaltar é o aspecto punitivo da redação. Para se conseguir disciplina na sala de aula, muitas vezes, usa-se a redação como recurso, ou para suprir a falta de preparação da aula pelo professor.

A partir desses aspectos negativos que foram levantados, fica claro que o dever de ter de escrever para cumprir uma tarefa, com o número de linhas imposto, sobre um tema escolhido pelo professor, talvez desinteressante e fora da realidade dos alunos, para um leitor que tem por obrigação corrigir os textos, a fim de atribuir uma nota, pode explicar a aversão e a dificuldade dos alunos à redação.

Esses problemas apontados são alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso do ensino de produção textual escrita. Tendo levantado tais problemas, asseguramos que é preciso uma mudança no ensino de redação. Não podemos nos contentar com redações que preencham o número de linhas estabelecidas, com correção ortográfica e com um padrão razoável de formalidade.

É necessária uma metodologia adequada para o ensino de redação. Uma metodologia que tenha como ponto de partida e de chegada o texto como objeto real de comunicação.

Desse modo, a nossa proposta parte do princípio que, para escrever, é preciso desenvolver certas habilidades. Os alunos precisam ser despertados para o fato de que escrever não é uma tarefa simples, de colocar no papel tudo que lhes vem à mente, mas escrever é, antes de tudo, um longo processo que exige empenho.

Com relação a esse ponto de vista, Siqueira (1997:21) afirma: *Escrever um texto não é simplesmente lançar no papel uma série de palavras, de frases. Disso, quase sempre, não resulta um todo organizado. Determinados princípios, certas regras, têm de ser obedecidos para que o texto seja reconhecido como tal e o leitor possa entender a mensagem que por ele está sendo veiculada.*

Tendo por ponto de partida tal fundamento, nesta dissertação, buscaremos refletir sobre etapas para o ensino de produção textual escrita. Para tanto, escolhemos desenvolver esse trabalho com alunos do 3º ano do ensino

médio da rede estadual. Selecionamos o último ano porque os alunos já estão concluindo o que chamamos de educação básica e terão de prestar o ENEM. Além disso, muitos farão o vestibular no final do ano. Mesmo tendo estudado língua portuguesa durante 11 anos, a maioria desses alunos se sente incompetente quanto à redação que terão de elaborar nesses exames.

Assim, com a nossa pesquisa, objetivamos desenvolver a competência escritora desses alunos por meio de um ensino por etapas, a fim de torná-los capazes de produzir textos num contexto real de produção.

Para a realização dessa pesquisa, levantamos teorias de texto e de discurso, a fim de construirmos uma base teórica para o nosso trabalho. Nesse sentido, no primeiro capítulo, partimos dos postulados de Beaugrande e Dressler, e de seus desdobramentos para o estudo dos fatores de textualidade responsáveis pela unidade semântica do texto. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos as diretrizes do Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa (1998).

No segundo capítulo, abordamos a produção de texto por meio de um método que se realiza por etapas. É o que Serafini (2004) define como método “operativo”. Segundo a autora, a vantagem desse método é o fato de trabalharmos as operações necessárias para a realização de determinada tarefa – a produção de texto. Nesse sentido, o texto deixa de ser contemplado como um objeto acabado para ser considerado como o resultado de diversas operações – as etapas. E são essas etapas que nos interessam. Melhor dizendo, mostramos que qualquer movimento textual é necessariamente um movimento estratégico.

Neste capítulo, apresentamos as etapas do planejamento textual baseados nos estudos de Serafini, que propõe três fases para a redação de um texto:

- 1) Fase preparatória: compreende seleção de informações, organização do material, elaboração de roteiro.
- 2) Fase de planejamento: diz respeito ao desenvolvimento do texto.

- 3) Fase de revisão e reescrita: compreende a revisão da forma e do conteúdo do texto com o objetivo de alcançar a legibilidade do texto.

Por fim, no terceiro capítulo, desenvolvemos as várias etapas, teorizadas no segundo capítulo, com alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Prof. Luiz de Castro Pinto, da rede estadual de Lorena – SP. O desenvolvimento das etapas de produção levou cerca de dois meses, com seis aulas semanais. Para verificar nossa hipótese inicial – as redações dos alunos apresentam deficiência devido às condições artificiais de produção, sobretudo devido à falta de planejamento -, analisamos as produções desses alunos, de forma comparativa, ou seja, avaliamos redações que foram produzidas sem nenhum preparo, em contraste com redações que seguiram as etapas de planejamento propostas no segundo capítulo.

Para a produção e a análise dessas redações seguimos estes procedimentos:

1º momento: Os alunos produziram, numa única aula, sem nenhuma preparação, um texto sobre o “meio ambiente”.

2º momento: o professor desenvolveu com os alunos as etapas de produção em várias aulas, as quais citamos:

- O desenvolvimento do tema por grupos associativos
- O mapa mental como estratégia para a composição temática
- A pesquisa temática
- A constituição do leitor
- O estabelecimento do objetivo do texto
- A escolha do tipo textual
- A escolha do gênero textual
- A elaboração do roteiro
- A elaboração dos parágrafos
- A produção do título

3º momento: Nessa fase, foram desenvolvidas as etapas de revisão e reescrita. Os alunos, em dupla, trocaram os textos, para análise. Para essa revisão tiveram por base esta ficha<sup>2</sup>:

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título		
Linguagem em relação ao contexto de produção		
Apresentação da tese		
Objetivos alcançados		
Explicitação da posição assumida		
Uso de argumentos para defender a posição assumida		
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos		
Divisão dos parágrafos		
Emprego dos seqüenciadores das partes do texto: período, parágrafo.		
Apresentação lingüística: pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência.		
Apresentação da conclusão		

Após a revisão, os textos foram reescritos, levando-se em consideração as observações do colega revisor. Depois os textos foram entregues ao professor,

<sup>2</sup> In: Ensino Médio em rede. Seqüência didática – artigo de opinião.

o qual apresentou por escrito alguns questionamentos. Novamente os textos foram revistos e reescritos, e devolvidos ao professor que, após os ler, novamente apresentou aos alunos comentários quanto à forma, ao conteúdo e ao gênero textual.

Como vimos, desenvolver a competência escritora não é tarefa fácil. É de responsabilidade do professor criar situações em que todas essas etapas citadas sejam contempladas. Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância. É ele que terá de criar uma situação favorável para que a competência comunicativa do aluno seja desenvolvida. Para tanto, conforme já ressaltamos, é preciso o uso de diversas estratégias, procedimentos e recursos disponíveis, sobretudo a habilidade do professor para administrar cada fase, explorando o que é mais importante.

A última preocupação do professor, segundo essa proposta, deve ser a avaliação. Quando o professor receber o “texto final”, já terá avaliado, ainda que globalmente, o desenvolvimento dos alunos.

## Capítulo I

### AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE DISCURSO VISTOS POR UMA ÓTICA SOCIOCOGNITIVA INTERACIONAL

#### 1.1. A noção de texto e os fatores de textualidade

O conceito de texto, tal como o concebemos hoje, é fruto de um complexo processo que se deu justamente devido às mudanças ocorridas no campo lingüístico.

O estudo do texto começou a ganhar relevância com o surgimento da Lingüística Textual, na década de 60. Para a Lingüística Textual, ciência que tem por objeto de estudo o texto, o fim da década de 60 e início da década de 70 foram um momento de transição, de quebra de paradigmas, uma vez que os estudiosos da época tinham dois objetivos: a produção de gramáticas de texto e a análise transfrástica. Embora o momento fosse de ruptura, o estudo do texto ainda continuava sendo concebido apenas quanto ao seu aspecto gramatical. Daí o texto ser conceituado como uma seqüência de frases complexas.

Já no final da década de 70, os estudos na área da Psicologia sobre aprendizagem e Inteligência Artificial influenciaram os estudos do texto. Nesse momento, passou a interessar o funcionamento da linguagem nos processos de comunicação. O texto deixou, então, de ser visto como produto acabado, e que, portanto, deve ser decodificado pelo leitor.

Nesse período, a concepção de língua, que até então era regida pelo paradigma estruturalista, começou a ser revista pela concepção pragmática de língua em uso, ou seja, a língua não era mais estudada como um conjunto de combinatórias, em que prevalecia apenas os níveis morfológico, sintático e semântico, e sim no seu uso nos mais diversos contextos de comunicação.

Como podemos perceber, nesse momento já há uma mudança quanto à concepção de texto. O que define o objeto texto não é mais sua sintaxe gramatical

e nem sua extensão, mas sim sua função comunicativa inserida num contexto real da língua em uso. É o que afirmam M.A k Halliday & Ruqaiya Hasan (1976: 1-2): *Um texto é uma unidade de língua em uso; e não uma unidade gramatical como uma oração ou uma frase; um texto não é definido por sua extensão. [...] um texto se refere a uma unidade semântica: uma unidade não de forma, mas de significado*<sup>3</sup>.

Assim, podemos assegurar que o tamanho ou a quantidade é o que menos importa para a constituição de um texto. Desse modo, uma placa no corredor de um hospital, com a palavra **silêncio**, é aceita como um texto, uma vez que está inserida num contexto situacional, logo, desempenha uma função e traz um alto grau de informatividade. Com essa afirmação, fica claro que o texto é muito mais que sua estrutura lingüística, ou seja, o texto-produto.

Um marco para a Lingüística textual foi, sem dúvida, a obra *Einführung in die Text linguistik* de Beaugrande e Dressler, publicada em 1981, alcançou grande repercussão entre os estudiosos da linguagem. Vários pesquisadores, inclusive brasileiros, em seus trabalhos, valem-se dos postulados apresentados pelos autores. Esses pesquisadores subsidiam nossas reflexões sobre a textualidade.

A textualidade é concebida como a capacidade de se tecer o texto, ou seja, a língua apresenta um conjunto de regras por meio do qual é possível organizar o conhecimento não lingüístico que está arquivado na memória. Por meio dessas regras lingüísticas e de estratégias (culturais, sociais, retóricas, pragmáticas, estilísticas) é possível formalizar verbalmente as proposições mentais.

Nesse sentido, o que distingue um texto de um conjunto de frases aleatórias é a textualidade. Segundo Beaugrande e Dressler, a textualidade só pode ser alcançada à luz de 7 fatores: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. De acordo

---

<sup>3</sup> A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is not defined by its size (...) a text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning.

com esses pesquisadores, os fatores coesão e coerência são internos, relativos ao processamento da informação cognitiva. Os outros cinco fatores são externos e estão relacionados ao auditório.

Para Beaugrande e Dressler (1981:3), *um texto será definido como uma ocorrência comunicativa que satisfaça os sete fatores de textualidade. Se algum desses fatores não for considerado, o texto não será comunicativo*<sup>4</sup>.

Descreveremos resumidamente os sete fatores de textualidade. Esses estão inter-relacionados e só se definem “um” pelo “outro”.

### **1.1.1. Situacionalidade**

A situacionalidade refere-se aos fatores que fazem com que um texto seja relevante na situação comunicativa em que ocorre, melhor dizendo, a situacionalidade diz respeito à adequação do texto ao contexto comunicativo (cf. Beaugrande e Dressler 1981).

Segundo Koch (2004), a situacionalidade pode ser concebida em duas direções:

#### 1) da situação para o texto:

É a situação comunicativa, isto é, o contexto imediato da interação que irá determinar a organização textual: o gênero, a variedade lingüística, os elementos coesivos a serem utilizados, as estratégias de produção e interpretação, etc.

Essa situação textual é influenciada pelo contexto sócio-político-cultural, responsável pela formação das crenças e convicções dos produtores do texto: escritor e leitor.

#### 2) do texto para a situação:

---

<sup>4</sup> A text will be defined as a communicative occurrence which meets seven standards of textuality. If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not be communicative.

O texto apresenta reflexos sobre a situação comunicativa. Ao produzir um texto, o produtor cria um mundo textual que, necessariamente, não se identifica com o mundo real. O produtor cria um mundo possível conforme sua intenção, seus objetivos e propósitos, crenças e opiniões.

Como vimos, a situacionalidade tanto é importante na ordenação dos elementos de superfície, como no estabelecimento da coerência.

### 1.1.2. Intencionalidade

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a intencionalidade concerne ao esforço que o produtor do texto faz para produzir um texto coeso e coerente de acordo com seus objetivos.

A intencionalidade diz respeito à intenção do sujeito produtor o qual lança mão de vários recursos a fim de alcançar o seu objetivo: conseguir a aceitabilidade do leitor para o que foi dito. Daí, afirmarmos que não existe texto ingênuo, descomprometido, uma vez que é a intenção do produtor que determina a seletividade.

Quanto a esse aspecto, Koch (1997:80) afirma:

*a intencionalidade tem relação estreita com o que se tem chamado de argumentatividade. Se aceitarmos como verdade que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto (...) somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.*

Desse modo, todo texto tem, explícita ou implicitamente, uma intenção a ser alcançada.

### 1.1.3. Aceitabilidade

Conforme Beaugrande e Dressler (1981:7), *a aceitabilidade refere-se à atitude do leitor para quem o conjunto de ocorrências deve constituir um texto coeso, coerente tendo alguma utilidade ou relevância para que o leitor adquira conhecimento ou colabore com o plano do produtor*<sup>5</sup>.

O leitor, por meio das marcas lingüísticas e de seus conhecimentos, faz um esforço para compreender e aceitar o que foi dito, e assim, construir o sentido do texto.

Os fatores intencionalidade e aceitabilidade estão intimamente interligados, já que o produtor do texto, ao escrever, faz suas escolhas segundo suas intenções, com o objetivo de ganhar a aceitabilidade do leitor. Por outro lado, o leitor, por meio do princípio da cooperação, se esforça para construir o sentido (aceitar) implícito ou explícito no texto.

### 1.1.4 Intertextualidade

A intertextualidade, de acordo com os estudos de Beaugrande e Dressler (1981:10), *diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos já produzidos*<sup>6</sup>.

Segundo Koch (1997), para produzirmos um texto recorreremos ao conhecimento prévio de outros textos. A intertextualidade pode ser explícita quando no próprio texto aparecem os registros do intertexto: um exemplo disso são as citações bibliográficas. E a intertextualidade pode ser implícita quando o texto não faz menção ao intertexto, ficando, portanto, a cargo do leitor identificar a intertextualidade.

---

<sup>5</sup> Acceptability concerning the text receiver's attitude that the set of occurrences should constitute a cohesive and coherent text having some use or relevance for the receivers to acquire knowledge or provide cooperation in plan

<sup>6</sup> intertextuality concerns the factors which make the utilization of one text dependent upon knowledge of one or more previously encountered texts

### 1.1.5. Informatividade

A informatividade diz respeito à organização da informação no texto. Esse fator está relacionado ao grau com que as ocorrências de um texto são esperadas ou inesperadas, conhecidas ou desconhecidas para o leitor (cf. Beaugrande e Dressler 1981).

A organização da informação, segundo Koch (2003), distribui-se em blocos: o *dado* e o *novo*. A informação *dada* corresponde ao que já é conhecido pelo leitor e serve para ancorar a informação *nova*, que tem por função introduzir novas predicções com o objetivo de ampliar e/ ou reformular os conhecimentos já apresentados. É relevante ressaltar que a distribuição de informação deve ser feita de forma dosada, melhor dizendo, deve se equilibrar o *dado* e o *novo*, a fim de que o texto não se apresente “incoerente” devido ao alto grau de informação nova e nem se apresente redundante devido ao excesso de informação já conhecida.

A informação *nova* garante a progressão temática do texto, visto que a progressão se revela na apresentação de “idéias novas”. Desse modo, todo texto deve apresentar informação *nova*, porém essa informação deve ser fundamentada; caso contrário, não será aceita pelo leitor.

### 1.1.6. Coerência

Conforme Beaugrande e Dressler (1981:4), *a coerência diz respeito às funções, em cuja base os componentes do mundo textual, ou seja, as configurações dos conceitos e relações subjacentes à superfície do texto, são reciprocamente acessíveis e relevantes*<sup>7</sup>.

Michael Charolles (2002) postula que não se pode falar em coerência sem se considerar a linearidade textual, isto é, a ordem em que os elementos lingüísticos aparecem estabelecendo entre si relações.

---

<sup>7</sup> Coherence concerns the ways in which the components of the textual world, the configuration of concepts and relations which underline the surface text, are mutually accessible and relevant

Conforme o autor acima, a coerência de um texto se dá microestruturalmente (coerência local) e macroestruturalmente (coerência global) por meio de quatro metarregras, a saber:

1) metarregra de repetição⇒ um texto, para ser coerente micro e macroestruturalmente, precisa conter elementos de recorrência, ou seja, elementos que linearmente estabeleçam a conexão com o todo. Esses mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo (submetido a regras) de retomadas, a partir do qual se encontra estabelecido *um fio textual condutor*. Daí afirmarmos ser a coesão textual altamente desejável para a textualização.

2) Metarregra de progressão⇒ para que um texto seja micro e macroestruturalmente coerente é preciso que haja uma contribuição semântica constantemente renovada. Esse é o princípio da informatividade, segundo o qual todo texto coerente precisa apresentar uma informação nova, uma contribuição sobre o assunto tratado, isto é, o texto não deve apresentar circularidade, melhor dizendo, repetição do assunto. A não ser que essa repetição sirva para garantir a progressão temática.

3) Metarregra de não contradição⇒ para que um texto seja micro e macroestruturalmente coerente é preciso que não haja a introdução de elementos que contradigam o que já foi dito.

4) Metarregra da relação⇒ para que um texto seja micro e macroestruturalmente coerente é preciso que haja relação entre os fatos. Charolles assegura que os fatos têm de estar diretamente relacionados.

Conforme constatamos, a coerência textual é concebida como resultado de diversas manifestações cognitivas realizadas entre os usuários do texto. Ela é estabelecida a partir da seqüência lingüística, a qual é responsável por ativar outros conhecimentos que entram em ação, para que, juntamente com a cooperação dos usuários o texto faça sentido.

Assim, podemos dizer que o leitor também é produtor do texto, na medida em que contribui para a construção de sentido. Como assegura Maria da Graça Costa Val (1994:5), *a coerência envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimento entre interlocutores.*

É importante ressaltar que a coerência não está no texto, mas no processamento do texto. Ela é cognitiva e deve ser construída pelos interlocutores. Os autores Koch e Travaglia (1989 e 1990: 31) afirmam:

*A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.*

Conforme a afirmação acima, asseguramos que é impróprio falarmos em texto coerente ou em texto incoerente em si mesmo, uma vez que devemos considerar o contexto situacional em que o texto foi produzido.

Nesse sentido, um texto pode aparentar ser incoerente para um indivíduo e ser coerente para outro. Prova disso são os textos com alto teor científico, os quais exigem conhecimento específico, e muitas vezes para um leigo sobre o assunto não faz o menor sentido. Desta forma, estamos afirmando que a coerência depende de conhecimentos extra - lingüísticos.

É o que ocorre na interpretação de um texto, em que, por meio da interação, o leitor busca, além das marcas lingüísticas, o sentido do texto, que, muitas vezes, está implícito. Quando se escreve para um leitor determinado o cálculo da coerência é mais facilmente recuperado, uma vez que o leitor participa das representações de mundo do sujeito produtor do texto.

Nesse sentido, a noção de coerência é ampliada, pois passa a ser concebida como princípio de interpretabilidade, conforme postula Miguel Charolles (2002), ou seja, a coerência se dá na interação entre a produção e a compreensão, entre produtor e leitor.

Para Van Dijk (2002), é impossível estabelecer a coerência sem a interação, portanto, a coerência não é só cognitiva, mas também pragmática. Nesse sentido, os estudiosos do texto passam a postular a necessidade de se incorporar outros fatores e critérios ao conceito de coerência.

Como vimos, a coerência não depende só da ordenação dos elementos lingüísticos, mas também de outros conhecimentos tais como: conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento partilhado, conhecimento situacional. Depende também de diversos fatores: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. Koch & Travaglia (1989) selecionam como fatores principais:

- Elementos lingüísticos: esses elementos ajudam a ativar os outros conhecimentos que estão armazenados na memória, possibilitando a construção de inferências.

- Conhecimento de mundo: formado por nossas experiências pessoais, o conhecimento de mundo é armazenado na memória e ativado sempre que necessário. É a partir desse conhecimento que construímos o mundo textual. Tais conhecimentos são armazenados em blocos (modelos cognitivos) e se caracterizam em:

- a) Frames: conjunto de conhecimentos armazenados na memória, sem qualquer ordenação entre eles.

- b) Esquemas: conjunto de conhecimentos ordenados em uma seqüência temporal.

- c) Planos: conjunto de conhecimentos sobre como atingir determinadas metas.

- d) Scripts: conjunto de conhecimentos sobre modos de agir estereotipados em certa cultura.

- e) Superestruturas textuais ou esquemas textuais: conjunto de conhecimentos sobre tipos de texto.

- Conhecimento partilhado: diz respeito ao mesmo conhecimento de mundo partilhado entre o leitor e o produtor do texto. Quanto maior for o conhecimento partilhado entre os interlocutores, menor será a necessidade de se explicitar as informações.
- Inferências: esse fator possibilita “ocultar” fatos talvez conhecidos do leitor. Por meio da relação entre conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, é possível recuperar informações que não estão registradas explicitamente no texto.
- Fatores de contextualização: esses fatores “ancoram “ o texto em uma situação comunicativa determinada. São eles: data, local, assinatura, elementos gráficos, timbre, título, autor, início do texto. Eles servem também para dar credibilidade ao texto.
- Focalização: diz respeito à seleção de determinados elementos lingüísticos, com a finalidade de se pôr em evidência a intenção desejada. É importante que os usuários do texto tenham a mesma focalização, para que, por meio da interação, construam o sentido do texto.
- Consistência e relevância: o fator da consistência exige que as partes menores do texto não sejam contraditórias. Por sua vez, a relevância exige que o conjunto de enunciados seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente.

Além desses fatores, a produção da coerência também depende dos outros fatores de textualidade tais como: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Outro aspecto relevante em relação à coerência é o postulado de que todo falante possui uma competência textual - domínio das regras de boa formação frástica e textual -, que é responsável por diferenciar um texto de um *não-texto*. Essa diferenciação é, de certa forma, intuitiva. Segundo Charolles (2002), tal diferenciação, às vezes, pode resultar em julgamento teórico.

### 1.1.7. Coesão

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão corresponde à conexão dos elementos da superfície textual numa seqüência linear, estabelecendo uma dependência gramatical entre os elementos.

Segundo Halliday (1976: 4), *Coesão ocorre onde a interpretação de algum elemento no discurso está dependente de um outro elemento*<sup>8</sup>. O autor concebe a coesão textual como sendo responsável pela conexão dos elementos lingüísticos entre si, ou seja, é por meio da coesão que se torna possível relacionar orações, períodos e parágrafos entre si, construindo a unidade maior de significação que é o texto. Assim, afirmar que existe coesão textual é aceitar que existe dependência entre os elementos lingüísticos dentro de um texto, isto é, um elemento para ser interpretado depende do outro.

Como vimos, os autores acima citados não divergem com relação à definição de coesão. A diferença é que, para Halliday a coesão é semântica e se realiza por meio do léxico e da gramática; já para Beaugrande e Dressler, a coesão ocorre numa seqüência linear em que se estabelecem relações de dependência de ordem gramatical.

A coesão pode ser definida como uma linha que vai costurando o texto. Ela é superficial ao texto; nem por isso menos importante. Não podemos negar que os recursos coesivos auxiliam na estética do texto, na argumentação, na produção da coerência, na construção da legibilidade, na informatividade. Tudo isso com o propósito (intenção) do texto ser aceito pelo leitor.

O modo como os elementos coesivos são escolhidos e usados revela a intenção do produtor do texto, isto é, as condições de produção do texto (situação comunicativa) manipulam a escolha dos elementos de coesão. Dessa forma, o uso desses recursos tem valor argumentativo, uma vez que sua escolha é feita na expectativa de alcançar a aceitabilidade do texto por parte do leitor.

---

<sup>8</sup> Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that another.

*Nesse sentido, é possível dizer que a coesão apenas representa um valor discursivo, pragmático, na medida em que está a serviço da aceitação integral do texto, como afirma Alcir Pécora (1984:50).*

Charolles (2002) afirma que a coesão não é necessária, nem suficiente para que a coerência seja estabelecida. Porém, o mau uso dos recursos coesivos pode resultar em incoerências, pois a coesão diz respeito à relação de sentidos que se estabelecem entre os elementos superficiais, sendo afetada quando se instaura uma determinada expectativa de sentido que não é realizada pelos elementos lingüísticos que estão relacionados.

Como constatamos, a coesão é altamente desejável num texto-produto bem formado. De acordo com Koch (1993), a coesão textual pode ser classificada em coesão referencial e coesão seqüencial.

A coesão referencial, segundo Koch (1993:30), *é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Pode ser alcançada por:*

- Substituição: um elemento da superfície textual para ser interpretado necessita de um outro elemento, chamado de pro-forma, que pode ter aparecido antes ou depois do referente, é o que os estudiosos denominam de anáfora e catáfora. Podem desempenhar o papel de pro-forma : pronome, verbo, advérbio, artigo, numeral. Outra forma de substituição é a elipse de um termo.
- Reiteração: repetição de expressões no texto. Ocorre por meio de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

A coesão seqüencial, segundo Koch (1993:49), *diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. Pode ser alcançada por:*

- Progressão: é feita por meio da manutenção temática, pelo uso de termos de um mesmo campo lexical; pelos encadeamentos que podem ser por justaposição ou conexão.
- Recorrência: é feita por meio de recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), de paráfrase, de recursos fonológicos (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais.

Como vimos, coesão e coerência são fenômenos distintos; contudo, existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno.

Desde a década de 80, o conceito de texto e suas propriedades vem sendo revisto por uma concepção sociocognitiva interacional, o que tem colaborado para a complexidade do assunto em questão.

Essa concepção sociocognitiva interacional também tem influenciado o campo educacional, exigindo um redimensionamento nos currículos, o que implica em um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo as exigências desse novo contexto, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados na tentativa de responder às necessidades dessa concepção.

## **1.2. As diretrizes educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.**

Primeiramente, é necessário discutirmos quais são os objetivos dos Parâmetros de Língua Portuguesa, já que, conforme afirmamos acima, os PCNs (1998) vêm ao encontro dessa concepção lingüística sociocognitiva interacional.

Para tanto, os PCNs apontam como meta a inserção do aluno no mundo social. Nesse sentido, o aluno passa a ser a peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, cujos objetivos principais são: possibilitar ao aluno desenvolver-se como cidadão, formar o aluno de modo que ele possa se

inserir no mercado de trabalho e também dar continuidade aos seus estudos, se assim desejar.

Para que tais objetivos sejam alcançados, é necessária uma mudança na concepção do processo de ensino e aprendizagem, já que, atualmente, o aluno está inserido num mundo globalizado, rodeado de informações a todo momento. Sendo assim, o ambiente escolar não pode ser apenas um veículo de informação, principalmente de conceitos cristalizados, que, na maioria das vezes, não condizem com a realidade atual. Não basta ter acesso a uma quantidade enorme de informações se o aluno não souber filtrá-las e transformá-las em conhecimento.

Os autores Ontoria, Luque e Gómez (2004:74) asseguram:

*A necessidade de mudar é uma exigência social, porque foi gerada uma nova concepção da aprendizagem, não circunscrita ao âmbito escolar ou acadêmico, mas sim à vida total. A sociedade não deve ser apenas uma sociedade da informação, mas converter-se em uma sociedade do conhecimento e, portanto, da aprendizagem, em uma sociedade “aprendente”.*

Nesse sentido, professores e alunos devem assumir uma nova posição. A relação entre ambos deve deixar de ser pautada no autoritarismo, em que somente o professor detém o saber, logo tem de transmiti-lo ao aluno, que nada sabe, e que, portanto, se torna receptáculo de informações.

A realidade escolar tem mostrado que o nosso aluno não é sujeito da aprendizagem, mas sim produto de um discurso pedagógico autoritário. Isso tem refletido a posição ocupada pelo aluno - aquele que historicamente não sabe ler nem escrever. Transformar o aluno de produto do discurso em produtor de discursos requer uma troca de posição.

A sociedade atual requer pessoas que sejam capazes de refletir, criticar e argumentar. É nesse sentido que se exige uma nova postura do professor na formação de alunos críticos e reflexivos.

Dos professores se exige uma postura menos autoritária e a percepção de que a aprendizagem não ocorre somente na escola, por meio de livros didáticos. Dos alunos se espera uma postura mais ativa. Exige-se que eles sejam sujeitos da própria aprendizagem.

Nesse sentido, formar o aluno como sujeito é formá-lo para estar capacitado para as mais variadas práticas discursivas, é fazer com que o aluno perceba que ele é um sujeito social, e que, portanto, precisa se apropriar do discurso da sociedade para que não seja excluído.

Segundo os PCNs, o estudo de língua portuguesa só tem sentido se colaborar com o aprimoramento da competência lingüística do aluno, considerando-se que esse aluno, ao chegar à escola, já domina a língua materna.

Sendo assim, a escola tem a obrigação de aprimorar e ampliar o conhecimento lingüístico do aluno, para que ele possa se incluir nas mais diversas práticas sociais como falante competente. É de responsabilidade da escola ampliar a competência discursiva do aluno.

A noção de competência tem sido amplamente discutida nas mais diversas áreas. Os termos “habilidades” e “competências” tornaram-se comuns também na linguagem educacional, sobretudo a partir dos anos 90, com a elaboração dos *Parâmetros Curriculares* para a educação. Definir competência e habilidade não é uma tarefa fácil, visto que esses termos têm sido usados em amplos contextos, e, muitas vezes, usados como sinônimos. Sendo assim, para nosso estudo, baseamo-nos nas pesquisas de Perrenoud (2000:19), para quem *Competência é faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.*

De acordo com os estudos de Perrenoud, a competência compreende três características: tomada de decisão, mobilização de recursos e saber fazer,

que, por sua vez, envolve uma série de habilidades. Segundo Machado (2002:145), *as habilidades são formas de realização das competências*. Assim, a noção de competência e habilidade nesses termos nos é de grande valia, já que a nossa preocupação é com o processo de produção textual escrita.

Em outras palavras, é preciso que o aluno desenvolva habilidades para que possa produzir um texto com eficácia comunicativa, o que significa não apenas dominar técnicas de redação e/ou ter raciocínio crítico, nem apenas dominar o código lingüístico, mas também adquirir habilidades de monitoramento, em que o próprio aluno seja capaz de verificar suas deficiências e seus avanços: quando o aluno desenvolve certas habilidades, ele mesmo consegue gerenciar sua aprendizagem.

Conforme esse ponto de vista, desenvolver a competência no aluno é ensinar-lhe o que fazer com as informações e conhecimentos adquiridos, pois de nada adianta o aluno “aprender”, ao longo de sua formação, uma série de conteúdos se, em determinadas circunstâncias, não os souber usar. Sobre esse posicionamento, Machado (2002:145) assegura: *Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta*.

Nesse sentido, cabe ao professor instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de usar os conhecimentos adquiridos, ao longo de sua formação, no momento de produzir um texto. Desse modo, as atividades propostas devem levar em consideração outras situações comunicativas e não apenas o espaço escolar.

A prática da escrita na escola tem de ser significativa: o aluno deve ser motivado a escrever sobre o real ou simulá-lo. Porém, acreditar que só essas atividades, que privilegiam ou simulam a realidade, garantirão o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e discursivas dos alunos é um equívoco.

Quanto a esse aspecto, os PCNs (op.cit:78) advertem:

*No entanto, a criação de contextos efetivos de uso da*

*linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita (...) parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.*

Cabe ao professor, além do uso do livro didático, buscar outros suportes tais como revistas, jornais, livros paradidáticos, etc. Esses suportes contemplam diversos gêneros textuais, o que possibilita a reflexão do aluno, garantindo, assim, uma aprendizagem efetiva, visto que é dever da escola *Armar o aluno para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua (PCN:22).*

Como afirma Passarelli (1999), é tarefa da escola levar o aluno a perceber o uso funcional da escrita, uma vez que essa prática discursiva é um objeto social e não um objeto escolar.

Nesse sentido, um bom conhecimento da estrutura da língua e do seu funcionamento por parte do aluno, auxilia-o nas suas escolhas, resultando num texto bem escrito, cujo objetivo será a eficácia da comunicação. O escritor considerado eficiente é o que sabe fazer uso da língua, selecionando os recursos que ela oferece. Desse modo, para ensinar a escrever são necessários diferentes tipos de competência, não só a lingüística, conforme já mencionamos, mas também as ligadas ao ato comunicativo e discursivo.

Se objetivamos desenvolver habilidades no aluno a fim de que ele seja um indivíduo competente ao produzir textos, só podemos tomar por base o texto, já que é por meio de textos que nos comunicamos e não por meio de palavras ou frases desconexas e ou descontextualizadas. Mikhail Bakhtin (1997:330) assevera *Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.*

Os PCNs (23), baseando-se no pensamento de Bakhtin, postulam: *os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.*

Bakhtin (op.cit:282) postula: *Ignorar a natureza dos enunciados e as particularidades dos gêneros leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.*

Conforme essa concepção, Bakhtin propõe que todo e qualquer estudo lingüístico deve ter por origem e por objetivo o sentido do todo, que é construído no e pelo texto. Já sabemos que, quando analisamos orações isoladas de seu contexto, perdemos as relações, e, portanto, perdemos a noção do *todo*.

Para o autor, o *todo*, ou seja, a completude do enunciado é determinada por três fatores indissociavelmente ligados: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O primeiro fator diz respeito ao tema do enunciado, o qual será focado segundo a ótica do escritor, uma vez que o mesmo objeto pode ser focado de diversas maneiras por escritores diferentes. O que determinará o recorte escolhido será, além das experiências e crenças do escritor, a sua intenção, o seu intuito, conforme diz Bakhtin. Dependendo de como o escritor concebe o seu objeto, ele escolherá “um ou outro” estilo composicional.

O tema é a propriedade básica de um texto, é a substância, a essência sem o qual o texto não tem sentido. Um texto que não apresente um tema claro ou

que apresente vários temas pode ser tomado pelo leitor como sendo incoerente, já que o leitor não consegue desvendar o *conteúdo preciso do objeto de sentido* .

É relevante salientar que o tema a ser discorrido pelo escritor já foi abordado por outros, logo, ao tratar desse tema, o escritor nada mais faz do que apresentar sobre ele o seu ponto de vista. Nesse sentido, cabe ao produtor trazer para o seu texto as visões de mundo que condizem com as suas crenças. *Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado)* Bakhtin (op.cit:331).

O segundo fator está relacionado justamente à necessidade que o escritor tem de se expressar. Segundo Bakhtin, essa expressividade é uma resposta a outros enunciados, já que todo texto está permeado de ecos e lembranças de outros enunciados.

O querer-dizer é responsável pela escolhas tanto do tema como do gênero do enunciado. Podemos dizer que o intuito do escritor é a parte subjetiva do enunciado que, em estreita relação com o tema, forma uma unidade indissolúvel. É por isso que os locutores envolvidos na comunicação conseguem estabelecer uma unidade de sentido reconhecendo a completude do enunciado.

O terceiro fator diz respeito à composição propriamente dita. Tanto o tratamento do tema como o querer-dizer do escritor só podem tomar forma dentro de um gênero específico. Assim, a esfera “genérica” é que irá determinar o *como dizer* o tema - o estilo do texto.

Levando-se em consideração o pensamento de Bakhtin, o ensino de produção textual escrita não pode perder o eixo principal que é a dimensão dialógica da linguagem.

Essa concepção de linguagem enquanto fenômeno dialógico, impõe-nos um método interacional de ensino, por meio do qual só é possível operar, levando-se em consideração o outro. Nesse caso, o aluno. Sendo assim, para atingirmos nosso objetivo – ensino da produção textual escrita –, temos de

identificar, primeiramente, em que estágio o nosso aluno se encontra, lingüística e discursivamente, para depois traçarmos estratégias de atuação.

Desse modo, os conteúdos a serem priorizados nas aulas de redação não podem ser pautados exclusivamente na norma padrão, melhor dizendo, no domínio de regras e nomenclaturas. É preciso ficar claro que a modalidade escrita não é sinônimo de norma culta. O que determinará o registro lingüístico do texto serão outros aspectos, tais como o leitor e o gênero.

Com isso, não queremos afirmar que não devemos corrigir e ou ensinar o aluno a escrever com adequação lingüística. É necessário esclarecer que quando os PCNs defendem o ensino da língua em uso, de maneira alguma, isso exclui o ensino da norma padrão. Pelo contrário, o que se postula é a necessidade de se conhecer a norma e de saber usá-la, ou seja, o aluno deve ser capaz de usar a língua de acordo com o contexto exigido. Ele tem de saber que não se produz um ofício da mesma forma que se produz um bilhete, que não se dirige a uma autoridade da mesma maneira que se dirige a um colega de classe.

*Não existe uma competência lingüística abstrata, mas sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação (PCN:11)*

É evidente que somente o domínio de regras gramaticais não garante escritores e leitores proficientes.

A proposta dos PCNs é que o ensino de língua seja feito de forma a considerar o aluno enquanto um sujeito reflexivo e crítico, o qual é capaz de agir

ativamente por meio de escolhas, de criar a partir do código existente, de criticar padrões vigentes, e, a partir daí, transformá-los ou conservá-los.

Segundo essa concepção, a língua usada pelo aluno deixa de ser um objeto intocável para ser um objeto de reflexão e análise. Essa visão melhora a relação entre professor e aluno, uma vez que aquele deixa de ser quem domina o uso lingüístico e este deixa de ser quem não o sabe utilizar, e que, por isso, precisa aprender.

Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser mero espectador de conceitos e saberes para ser sujeito: sujeito da ação lingüística, engajado num contexto “real” de comunicação. Nesse sentido, o modelo de língua a ser contemplado não pode ser pautado no estruturalismo em que se estuda a língua em si mesma, de forma abstrata, mas deve ser um modelo que privilegie a língua no seu funcionamento nos processos de comunicação.

Sendo assim, é importante que o aluno, aprendendo as regras institucionalizadas, aprenda, também, *como* e *quando* usá-las nas mais diversas situações. Além disso, saiba que o que determinará o registro lingüístico é o contexto pragmático da interação.

Desse modo, ressaltamos que é o aspecto pragmático que determinará os aspectos sintático e semântico de um texto.

### **1.3. A noção de discurso e de interação**

Levando-se em consideração o enfoque pragmático presente nos atuais estudos lingüísticos, convém analisar o processo interativo presente na produção textual discursiva.

A concepção de discurso não é contemporânea, já que na Antigüidade, os gregos, com a poética clássica e a retórica, já traziam modelos estruturais. No entanto, a noção de discurso estava ligada mais precisamente a textos orais.

A partir da década de 70, o estudo do discurso começou a ganhar relevância. De acordo com Van Dijk (2002), o fato se deve à noção de que os

estudos lingüísticos não devem ficar restritos a uma análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos. Pelo contrário, deve-se buscar o uso efetivo da língua.

Nesse sentido, o discurso passa a ser concebido não só a partir de elementos lingüísticos, mas também por meio de elementos extralingüísticos. Daí a importância do entrelaçamento das áreas sociais para uma melhor compreensão do discurso.

Fairclough (2001), postula que não é fácil conceituar o discurso, uma vez que há muitas definições formuladas por várias correntes teóricas. Outro problema é que há uma obliteração entre as concepções de discurso e texto. O fato é que algumas línguas não possuem a palavra discurso; daí os termos muitas vezes serem usados como sinônimos. Na verdade, não há como fazer uma divisão entre ambos, uma vez que um pressupõe o outro. Isso não implica dizer que há uma relação unívoca entre texto e discurso, visto que um mesmo texto pode ser a formalização de mais de um discurso (cf. Fávero & Koch 1983).

Concebemos discurso como o uso da linguagem enquanto expressão da prática social, ou, em termos mais simples, a linguagem como ação social. Podemos dizer que o discurso é o que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva (cf. Fairclough 2001).

Sendo assim, a noção de interação é intrínseca ao discurso, já que o discurso só é atualizado a partir do texto, por meio de um leitor que interage com o escritor, produzindo o discurso. Assim, a interação entre os interlocutores passa a constituir uma propriedade fundamental no processo de comunicação verbal. Segundo Bakhtin (op.cit:313), *a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro*. Logo, o ato de escrever é, sem dúvida, um ato interativo.

Desse modo, é relevante que o professor reflita com os alunos sobre o ato de escrever, segundo uma abordagem interativa, levando em consideração a

presença do outro. Assim, para escrever, é preciso ter em mente a imagem do outro *para quem se escreve*.

Com relação ao leitor, Bakhtin (op.cit:291) adverte que o ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. O autor afirma que o leitor é parte constitutiva do enunciado, ou seja, sem a concepção de leitor (dirigir-se a alguém) não há enunciado; logo, não há gênero. São as diversas concepções de leitor junto às diversas formas de se dirigir a alguém que constituem e determinam a diversidade dos gêneros. O leitor pode ser conhecido, concreto ou indeterminado, o outro generalizado, imaginado pelo produtor do texto. É a noção de leitor que permite ao produtor do texto fazer as escolhas dos procedimentos composicionais, dos recursos lingüísticos, do estilo e do próprio gênero, a fim de ganhar o afiançamento do seu leitor para o que foi dito. Portanto, o estilo depende do modo como o produtor do texto concebe o seu leitor.

Focault (apud Fairclough 2001:68) postula que também a concepção de produtor do enunciado é inerente ao próprio enunciado, assim como a de leitor. O autor afirma que:

*o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora e independentemente do discurso, como a origem do enunciado (seu autor/ sua autora), mas é, ao contrário, uma função do próprio enunciado. Isto é, os enunciados posicionam os sujeitos – aqueles que os produzem, mas também aqueles para quem eles são dirigidos (...).*

Nessa perspectiva, escritor e leitor são parte constitutiva do enunciado. Ignorar esse processo em que produtor e leitor se relacionam ativamente é não compreender a essência do enunciado.

Tratar a produção textual escrita como um lugar em que os sujeitos se constituem como tal e, assim, se tornam responsáveis pela produção discursiva, é conceber o texto como um objeto palpável que pode e deve ser produzido, lido, refletido e refeito.

Essa meta só será alcançada quando nós, professor e aluno, passarmos a encarar a produção textual como um fenômeno complexo, resultado de um longo processo.

Cabe, aqui, um breve comentário sobre a colaboração dos estudos apresentados nesse capítulo, para um redimensionamento do ensino de redação.

Se, atualmente, é possível pensarmos o texto enquanto processo construído por meio de várias estratégias e da interação, isso se deve às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa linha, conforme mencionamos resumidamente neste capítulo.

Todos os posicionamentos aqui apresentados são importantes para compreendermos a produção textual escrita enquanto objeto que deve ser analisado por uma ótica sóciocognitiva interacional.

Dentro dessa perspectiva, não é mais possível “ensinar” redação a partir de um título, sem nenhum planejamento, sem que se crie uma situação para que se produza. O ensino de redação, no ambiente escolar, deve fornecer ao aluno oportunidades para que ele seja capaz de produzir o seu texto a partir das várias estratégias existentes e, principalmente, deve conscientizar o aluno de que o texto final é resultado de um longo processo.

## CAPÍTULO II

### O PROCESSAMENTO TEXTUAL: UM PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO

#### 2.1. A concepção de estratégia e as estratégias textual - discursivas

Para Van Dijk (2002), o processamento textual é necessariamente um processamento estratégico. O autor adverte que a noção de estratégia sempre esteve ligada a níveis específicos de análise. No entanto, o autor afirma que é possível usar a concepção de estratégia num universo mais amplo - o discurso.

Em um modelo estratégico não se opera com regras fixas que podem ser mecanicamente aplicadas. Ao contrário, opera-se com hipóteses que, ao longo do processo, podem ou não ser confirmadas. Por esse motivo, ao se postular o processamento de um plano textual por meio de estratégias, não se pode garantir uma única representação do texto.

Desse modo, as noções de regras e processos diferenciam-se. As regras são invariáveis e impostas lingüisticamente pelo grupo, ao passo que os processos são variáveis e mais maleáveis, e oscilam entre a observância das regras e a criatividade. As regras servem para controlar e regular o comportamento verbal dos falantes; já os processos possibilitam aos falantes a criação de um estilo próprio a partir das regras existentes (Cf. Ontoria, Luque & Gómez 2004) .

Kintsch e Van Dijk (1983) propõem um conjunto de regras para produção e compreensão de textos. Eles postulam que as regras são conjuntos de operações mentais que permitem ao sujeito produtor construir idéias globais, captar relações hierárquicas, eliminar informações irrelevantes, ordenar e subordinar as idéias, a fim de compreender o texto, desenvolver idéias gerais e abstratas e dar exemplos concretos para produzir textos.

Nos estudos de Kintsch e Van Dijk (Cf. 1975 e 1983), a noção de estratégia está ligada à compreensão do discurso; portanto, as estratégias contempladas nesses estudos são as de leitura, o que não nos impede de utilizá-las, já que os próprios autores concordam que leitores e escritores se utilizam das mesmas estratégias para ler e escrever, ainda que estas sejam operacionalizadas na ordem inversa em cada um desses processos.

O que nos interessa, nesse modelo, é a concepção de estratégia que ele nos oferece. Segundo o ponto de vista de Kintsch e Van Dijk (1983), as estratégias implicam a teoria da ação e compreendem processos utilizados pelo produtor para atingir, intencionalmente, um objetivo determinado, ou seja, as estratégias permitem, por meio das regras existentes, alcançar a meta desejada. Nesse sentido, um modelo estratégico não descarta o conhecimento das regras institucionalizadas, considerando-se que para realizar satisfatoriamente um plano é necessário mobilizar regras e estratégias.

Ontoria, Luque e Gómez (2004:48) definem estratégia na mesma linha de pensamento de Kintsch e Van Dijk . Afirmam que:

*As estratégias de aprendizagem são caracterizadas por dois componentes básicos: um é a seqüência de ações ou operações mentais orientadas à melhora da aprendizagem; e o outro, a existência de uma intencionalidade que compreende um plano de ação e a tomada de decisões para se atingir os objetivos da aprendizagem. [...] A estratégia tem um âmbito mais amplo e complexo no qual estão integradas as táticas ou técnicas e são exercidas as habilidades ou destrezas.*

Van Dijk (2002) postula que as estratégias fazem parte do nosso conhecimento de mundo. Elas são aprendidas e reaprendidas conforme

necessidades. Algumas estratégias, segundo o autor, só podem ser adquiridas mediante treinamento.

As estratégias não constituem um inventário fechado que possa ser facilmente categorizado. Por isso, autores como Kintsch e Van Dijk (2002) e Koch (2004) consideram qualquer escolha como estratégica. Como não há estudos específicos sobre estratégias de produção escrita, vamos refletir sobre algumas estratégias de leitura que podem ser consideradas também no ato da escrita. São elas:

### **2.1.1. Estratégias esquemáticas**

Os textos apresentam estrutura convencional. Desse modo, cabe ao produtor, no ato da produção, mobilizar o seu conhecimento esquemático, com o objetivo de instituir para o leitor a tipologia textual. A tipologia textual refere-se a categorias e regras de ordenação textual. Cada tipo comporta uma superestrutura específica. Por isso, dependendo do que o escritor quer dizer, ele recorrerá a esse ou àquele tipo. Daí, Van Dijk (2002:30) afirmar que *os usuários de uma língua manipulam a superestrutura do texto de maneira estratégica*.

A superestrutura é uma configuração textual com seqüências teoricamente definidas que classificam as várias formas de textos e que depreendem princípios classificatórios que possibilitam o reconhecimento da identidade textual. A superestrutura possibilita a identificação de categorias que fazem com que cada texto corresponda a um tipo. É responsável por ancorar o plano textual-discursivo da produção, visto que é a superestrutura esquemática que ordena as macroproposições e determina se o discurso é completo ou incompleto (Cf. Turazza 1996).

Ao selecionar a superestrutura, o produtor do texto organiza a base textual em dois níveis: local e linear (microestrutura) e global (macroestrutura). A microestrutura compreende as informações explícitas e implícitas formalizadas em sentenças, compondo a coesão do texto; e a macroestrutura compreende o nível das proposições semânticas, pragmáticas e contextuais que possibilitam a

coerência do texto. Segundo Kintsch e Van Dijk, ao traçar seu plano, o produtor constrói uma macroestrutura. Ela é a informação semântica que fornece unidade global ao texto. Como postula Van Dijk (2002), a macroestrutura é o resumo do texto.

### **2.1.2. Estratégias estilísticas e retóricas**

Essas estratégias estão relacionadas a escolhas lingüísticas dentre as várias possibilidades que a língua oferece. A opção por esse ou aquele termo, ou sentença ou figura de linguagem, a repetição de um item lexical, e a substituição de um termo por outro determinarão o registro lingüístico do texto, bem como sua intencionalidade. A função principal do uso dessas estratégias é conseguir ganhar a aceitabilidade do leitor. Por isso, os recursos lingüísticos não podem ser usados aleatoriamente. Eles devem estar a serviço da interação comunicativa.

Nesse sentido, essas estratégias não são diretamente responsáveis pela construção semântica do texto, mas, se bem empregadas, auxiliam nesse processo, já que fornecem sinalizações locais para a produção do sentido do texto.

Koch (2004) define essas estratégias como formulativas. Postula que estas são responsáveis pela organização textual: facilitam a compreensão dos enunciados e provocam a adesão do leitor, promovendo o sucesso da interação. Entre elas destaca: as inserções, as repetições, os parafraseamentos retóricos, as estratégias de relevo e as focalizações. O produtor introduz explicações, justificativas e exemplificações, ou lança mão do conhecimento prévio do seu leitor, a fim de garantir o sucesso da comunicação. Segundo Koch, as repetições e os parafraseamentos retóricos têm a função de reforçar o que foi dito, uma vez que reforçam a retórica do texto.

### 2.1.3. Estratégias metadiscursivas

As estratégias metadiscursivas referem-se ao próprio dizer discursivo. Por meio dessas estratégias, o produtor analisa, reflete, corrige, reformula, posiciona-se, expressa seu ponto de vista, seu juízo de valor. As estratégias metadiscursivas permitem ao produtor retextualizar as partes do texto (frases, períodos, parágrafos), mesmo antes da versão final, já que é possível verificar a adequação dos termos empregados, mesmo durante o processo da redação. Nesse sentido, as estratégias metadiscursivas “facilitam” a produção, considerando-se que a reescrita faz parte do processo de elaboração, não se restringindo ao texto final.

Como vimos, não há uma distinção categorizada das estratégias, mesmo porque, no ato da textualização, essas estratégias são empregadas, na maioria das vezes, de modo inconsciente e complexo, sem uma hierarquização.

Segundo a perspectiva que adotamos, o texto não é contemplado como um produto acabado que possui o significado que precisa ser interpretado pelo leitor. Pelo contrário, o texto é o resultado de um longo processo, em que se manifesta o propósito do produtor marcado por suas escolhas. Essas escolhas nada mais são do que estratégias das quais o produtor se serve em particular para tornar a escrita mais efetiva.

Assim, cabe ao escritor recorrer às diversas estratégias que a língua oferece para a organização textual, para não só possibilitar a construção de sentidos por parte do leitor, mas também impor-lhe limites, no que se refere à leituras possíveis.

Desse modo, postulamos que a produção textual, leitura e redação, depende de uma interação entre escritor, leitor e contexto social. Nessa perspectiva, o contexto social auxilia não só o escritor do texto, como também o leitor. Koch (2002:19) assegura que: *Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o jogo da linguagem, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.*

Como afirma Koch (2004), o processo de produção do texto é bastante complexo e a variedade de atividades de ordem sociocognitiva tem como objetivo produzir sentido. Assim, o produtor do texto é influenciado por diversos fatores e, por meio deles, planeja seu texto, relacionando fatores lingüísticos e extra lingüísticos (sócio-cognitivos). Nessa acepção, a produção textual compreende não só informações lingüísticas ou gramaticais, mas informações contextuais, intencionais, planos, objetivos, conhecimento de mundo, memória...

Nesse sentido, o uso dos conhecimentos que o produtor do texto possui é estratégico, e esse será feito a partir de sua intencionalidade. Logo, o texto é o lugar de interação, por excelência.

Como vimos, a produção é um processo bastante complexo que envolve uma série de operações mentais, tais como criação e seleção de idéias, tomada de decisão, escolhas, seleção e organização. Poderíamos chamar esse processo de etapas de produção. Entre essas etapas, o planejamento é a mais importante, por ser o momento de selecionar informações, de organizar idéias. Por isso, o planejamento da produção textual deve ser o ponto de partida; ele é individual e pressupõe a organização interna dos fatores cognitivos que estão armazenados na memória.

Postulamos que o planejamento de um texto só pode ser feito, tendo - se em vista um plano de ação. Ao traçarmos esse plano de ação, temos de definir o leitor, o tema, o gênero, o tipo e o propósito, uma vez que não se escreve aleatoriamente. É preciso escrever com uma intenção, *para alguém sobre algo*, em uma situação específica.

Vários autores têm-se dedicado a escrever sobre o planejamento textual. Para a nossa pesquisa, selecionamos a obra *Como escrever textos*, de Serafini (2004), considerando que os estudos desenvolvidos pela autora baseiam-se na lingüística textual, bem como na psicolingüística. Tais estudos contemplam o texto no seu processamento, passo a passo.

Serafini propõe um conjunto de etapas que possibilita redigir um texto. A autora assegura que, antes de se começar a escrever, é necessário produzir um

conjunto de idéias a partir dos conhecimentos armazenados na memória de longo prazo.

Nesse sentido, antes de começar a redigir, é preciso ativar esses conhecimentos, selecioná-los e relacioná-los. Os conhecimentos só podem ser associados a partir de um idéia central – o tema.

## **2.2. O desenvolvimento do tema por grupos associativos**

O primeiro passo de um planejamento é a escolha do tema, uma vez que ele será o suporte para a produção das idéias. O tema é o referente que possibilitará a expansão semântica do texto. Esse referente será construído a partir de uma situação de produção que é estabelecida. Por isso, qualquer planejamento textual deve iniciar pela constituição temática, visto que será essa constituição que orientará a construção referencial, a qual será expandida ao longo do texto.

No ambiente escolar, a escolha do tema deve ser democrática. Uma boa estratégia de constituição temática é o professor apresentar uma série de temas escolhidos previamente e deixar que os alunos escolham, por votação, o que trabalhar. Ou o professor pode solicitar aos alunos temas com que eles gostariam de trabalhar e escrevê-los no quadro para serem escolhidos. Após a definição do tema, é importante explorá-lo, verificando o que os alunos já conhecem sobre aquele assunto e, por meio dele, elaborar um esquema do assunto geral do texto.

Há várias maneiras de se explorar um tema. Entretanto, para esse trabalho, elegemos a proposta de Serafini. A autora assegura que, antes de se começar a desenvolver o tema, é preciso produzir um conjunto de idéias. Para tanto, propõe que a exploração do tema seja feita por meio de grupos associativos. Esses grupos são semelhantes ao “brainstorming”.

Para se organizar um grupo associativo, coloca-se o tema no centro de uma página, dentro de uma figura geométrica, e, a seguir, associam-se idéias que

venham à mente. Essas idéias são ligadas ao tema por meio de traços. Nesse momento, as idéias ainda não estão organizadas. Esse processo não tem nenhuma regularidade, muito menos uma seqüência lógica. Isso ocorre porque as idéias provêm da ativação dos conhecimentos armazenados na memória semântica. Um grupo associativo serve para ativar as idéias armazenadas na memória de longo prazo, visto que as idéias não surgem no vazio, inéditas.

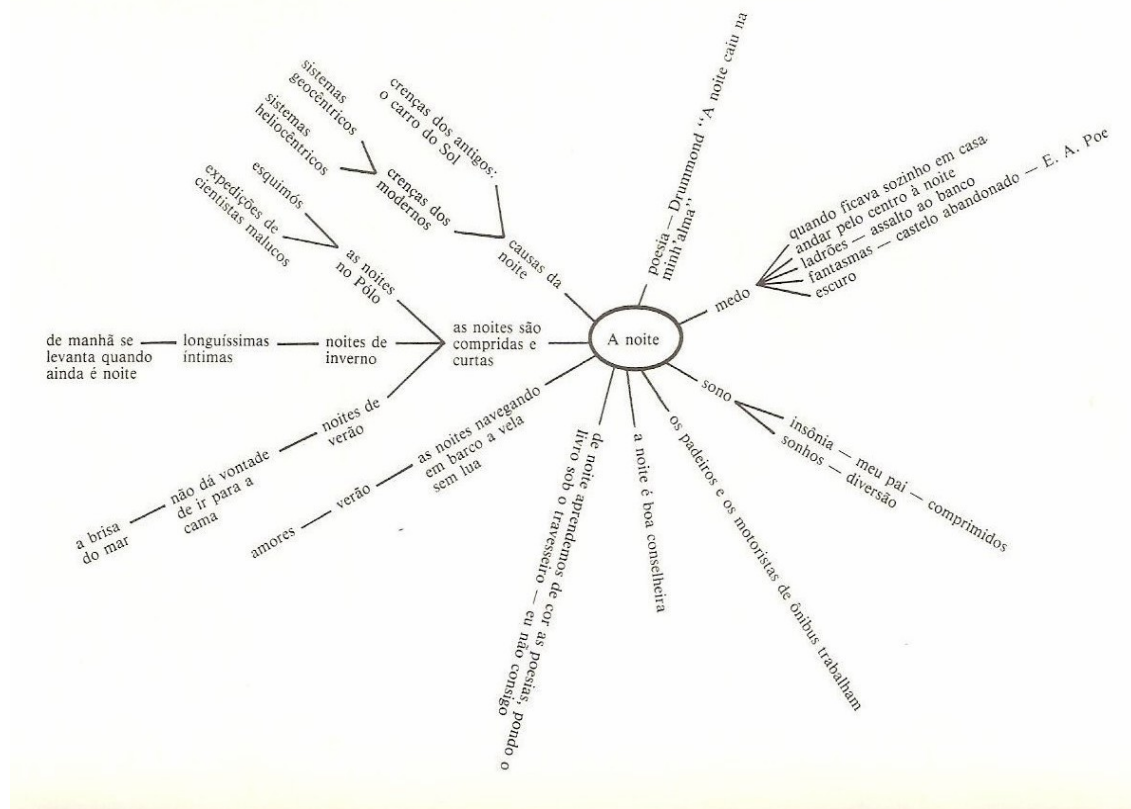
De acordo com Serafini, deve-se prosseguir com esse processo até que o produtor não seja mais capaz de estabelecer, naquele momento da atividade, qualquer outra associação com tema proposto.

A proposta de Serafini reforça a teoria de Kintsch e Van Dijk sobre o processo de criação das idéias. Para esses autores, a produção das idéias é um processo em que se ativam os conhecimentos armazenados na memória semântica. Poderíamos dizer que as idéias já existem, são informações já memorizadas, fazem parte do conhecimento de mundo do produtor. No momento da ativação elas podem ser reelaboradas.

Dessa maneira, segundo Serafini (op.cit:33), a *vantagem dos grupos associativos*<sup>9</sup> *consiste em evidenciar com uma representação gráfica as associações entre idéias e em estimular seu desenvolvimento e enriquecimento.* Outra vantagem é visualizar lingüisticamente as relações entre as idéias. E uma terceira vantagem é o fato de esse processo relacionar habilidades de leitura e escrita, já que é possível organizar um grupo associativo de um texto pronto, bem como fazer um grupo associativo a partir de um tema, como preparação para se produzir um texto. Vejamos um exemplo de grupo associativo desenvolvido pela autora:

---

<sup>9</sup> In Serafini 2004: 34



### 2.2.1. O mapa mental como estratégia para a composição temática

Feito o grupo associativo, o próximo passo é organizar as idéias por meio de uma mapa. A diferença entre o mapa e o grupo associativo é que no grupo associativo os elementos são colocados aleatoriamente; já, no mapa, as idéias começam a ser relacionadas, ou seja, nessa fase, inicia-se a organização das idéias. Desse modo, o mapa seria uma reorganização de um grupo associativo (cf. Ontoria, Luque e Gómez 2004)

A teoria do mapa mental foi postulada por Tony Buzan, em 1974, com base em estudos do cérebro e da criatividade da aprendizagem. O fundamento dessa "técnica" é o desenvolvimento da imaginação por meio da criação de idéias.

Conforme Ontoria, Luque e Gómez (2004), a estrutura do mapa mental assemelha-se ao funcionamento do cérebro no processamento de informações, no que se refere a associações de idéias, já que estas não ocorrem de forma linear.

De acordo com os autores acima citados, os mapas mentais são uma representação gráfica de um processo integral e total da aprendizagem que facilita a unificação, diversificação e integração de conceitos ou pensamentos, para analisá-los e sintetizá-los em uma estrutura crescente e organizada.

Ontoria, Luque e Gómez (2004:40) postulam que a *finalidade dos mapas é potencializar cada pessoa com relação a sua própria realidade, suas experiências, seu desenvolvimento adquirido de capacidades e habilidades, suas formas de expressão verbal e não verbal. Em síntese, potencializar o próprio e único Eu.*

Segundo esses autores, os mapas mentais podem ser tomados como estratégias, as quais podem ser categorizadas em:

- Estratégias cognitivas: servem para ensinar, aprender, compreender, codificar e recordar informações.
- Estratégias de elaboração: servem para associar, integrar, unir a informação nova ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo.
- Estratégias de organização: servem para relacionar o conhecimento pessoal com a informação nova a fim de se obter uma organização.

Concebidos por essa ótica, os mapas mentais resultam numa ferramenta para a aprendizagem significativa, uma vez que propiciam o envolvimento do aluno no processo de criação e seleção de idéias e na organização dessas idéias por meio das associações. Os mapas mentais podem ser tomados como uma estratégia para o ensino de produção textual escrita, já que eles auxiliam na fase do pré-escrever (fase de ativação do conhecimento armazenado na memória, criação e seleção de idéias) e na fase do escrever (fase da organização por meio das relações e hierarquizações).

Assim, segundo Ontoria, Luque e Gómez (2004:53), *O mapa facilita a ordenação e a estruturação do pensamento por meio da hierarquização e categorização.*

A vantagem em se trabalhar com os mapas mentais é fazer com que os alunos percebam suas capacidades de pensar e agir sobre a própria aprendizagem. Portanto, o aluno, nesse processo, é a peça fundamental. Ele participa ativamente na medida em que aprende a aprender. Outra vantagem dessa estratégia é valorizar a interação entre professor e alunos e entre alunos. Considerando-se ainda que os mapas são elaborados pelo professor no quadro negro com a participação dos alunos.

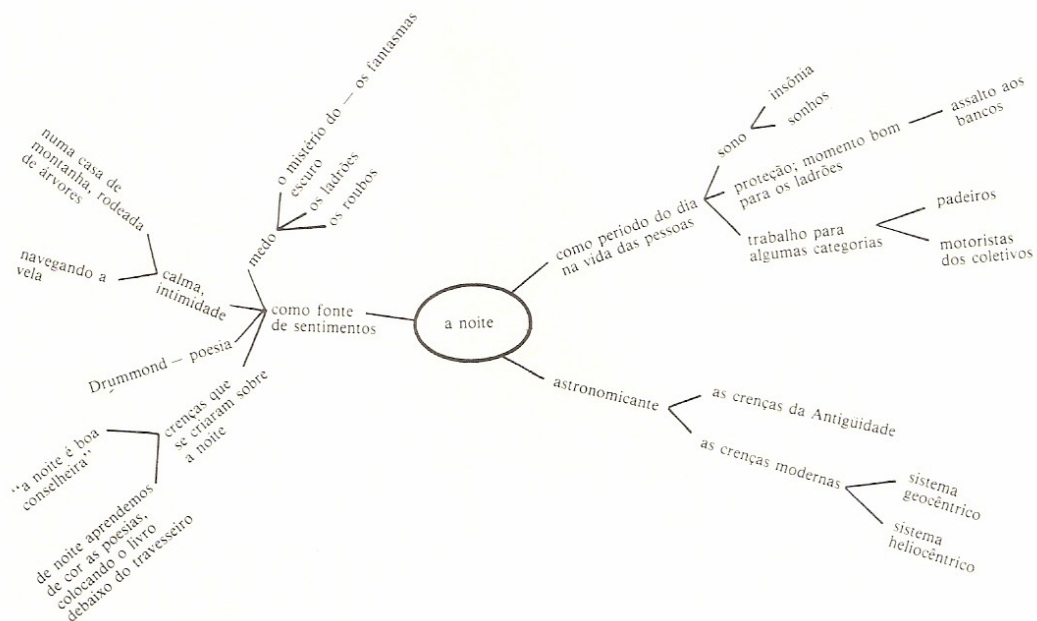
É importante ressaltar que, inicialmente, para que o aluno aprenda a trabalhar com o mapa, é válido fazê-lo em conjunto com a classe no quadro negro. Após esse momento, quando os alunos já souberem utilizar essa estratégia, é recomendável que cada aluno produza o seu mapa.

O mapa é uma estratégia que prima pela criatividade, pois utiliza uma série de habilidades, principalmente a associação, a seleção e a expansão de idéias. Outra característica dessa estratégia é o fato de os mapas serem altamente flexíveis e possibilitarem, no ato da criação, a inserção de novas idéias, bem como o apagamento das que o produtor considerar não relevantes para a sua produção.

Para a construção do mapa<sup>10</sup>, devemos usar letras de tamanhos diferentes, bem como cores e traçados. Podem, ainda, ser usados símbolos, figuras geométricas, relevo, setas, etc. Vejamos o mapa do grupo associativo *noite*:

---

<sup>10</sup> In Serfini 2004: 41



### 2.2.2. A busca de informações sobre o tema: uma fonte para a produção de novas idéias.

Como constatamos, a composição dos grupos associativos e do mapa das idéias é feita com base nos nossos conhecimentos arquivados na memória. Entretanto, conforme assegura Cassany (1989), a nossa memória não dispõe de determinados conhecimentos; daí a importância de ensinar os alunos a buscar informações e selecioná-las.

Nessa fase, após os alunos terem exposto suas idéias de modo articulado, é importante passar a buscar informações sobre o tema. A pesquisa pode ser feita, num outro momento, fora do espaço da sala de aula. É recomendável que os alunos busquem informações nos mais diferentes suportes: jornais, revistas, internet, dicionários, enciclopédias, entre outros. O professor também pode apresentar textos de diferentes gêneros e pontos de vista sobre o assunto.

A seleção das informações deve ser feita por meio de uma leitura crítica em que se seleciona somente o que tem ligação direta com o tema. Para tanto, é necessário que o aluno aprenda a tomar nota do que ele julgar ser relevante.

De posse dessas pesquisas, os alunos devem fazer uma leitura crítica a fim de extrair informações necessárias para o enriquecimento de seu mapa. É essa leitura crítica que servirá como suporte para que o aluno escreva seu texto. Com relação a essa afirmação, Serafini (2004:105) adverte: *No caso de redação na escola, é essencial que o aluno esteja preparado para desenvolver o assunto ou que tenha possibilidade de se preparar. O preparo pode exigir a pesquisa em artigos de jornal, a leitura de livros e os debates em classe.*

De acordo com essa autora, definir claramente o tema e conhecer todas as suas características permite ao aluno enfrentar a tarefa de compor, já que ele passa a ter material para escrever e não apenas uma folha em branco, que é o que acontece quando se dispensa esse processo.

Outro aspecto a se considerar é que, quando o tema é bem trabalhado, evita desenvolvimentos genéricos e circulares, já que ele funciona como o fio condutor, uma vez que está em relação com o sentido global do texto.

Para tanto, o desenvolvimento do tema deve ser realizado levando-se em consideração o conhecimento de mundo do leitor. Por isso, tão importante quanto a escolha do tema e o seu desenvolvimento é a concepção do leitor.

### **2.3. A constituição do leitor**

O terceiro elemento desse plano é a constituição do leitor, ou seja, o produtor do texto tem de criar um modelo de leitor com o qual ele deseja interagir. É o escritor que delega o papel ao leitor. Para tanto, o escritor deve produzir um texto de modo que as marcas lingüísticas, juntamente com o conhecimento prévio do leitor, produzam sentido. Assim, é o produtor que cria condições para que o leitor se institua como tal.

Necessariamente, o leitor, “para quem se escreve”, não precisa ser o professor. O leitor pode ser: o colega de classe, a direção da escola, um autor a quem o aluno terá de se dirigir, etc. Enfim, quando se cria um leitor, o texto ganha um caráter mais natural, mais concreto. Ao se definir previamente o leitor, justifica-se o estilo do texto, uma vez que a nossa prática discursiva não é a mesma em todas situações.

Nesse sentido, para toda atividade de produção textual, há o sujeito - produtor, o qual traça um plano segundo seus objetivos, crenças e conhecimentos; e há o sujeito – leitor, que não é um sujeito passivo que simplesmente recebe as informações do texto e as processa, mas é também um sujeito - produtor, visto que mensura a eficácia e a qualidade do texto. Assim, o sujeito -leitor, segundo seus objetivos, crenças e conhecimentos interage com o sujeito - produtor por meio do texto, e, assim, ambos produzem sentido.

Conceber o leitor permite escrever de modo direcionado, pois o estilo e o registro do texto serão construídos com base no modelo de leitor que se tem.

#### **2.4. Estabelecendo o objetivo do texto**

Outro aspecto importante é definir claramente o objetivo do texto, uma vez que se busca uma composição bem organizada para interagir com um leitor específico, determinado. Assim, o objetivo faz parte do processo de planejamento. É nesse momento que o escritor estabelece as suas intenções e intui como o leitor reagirá ao seu dito. Logo, é nesse momento que o produtor precisa ser competente o suficiente para saber apresentar as idéias recolhidas, selecionadas e ordenadas por meio do mapa das idéias. Por objetivos, entendemos o alvo a ser alcançado.

Segundo Serafini (2004), no contexto escolar, é necessário que professor e aluno esclareçam e negociem o objetivo, visto que este será decisivo para a avaliação. Nesse momento, o professor já pode estabelecer quais critérios usará para a avaliação da redação.

## 2.5. Estabelecendo a tipologia textual

Para facilitar, descreveremos sucintamente três tipos textuais, os quais fazem parte da tradição escolar, e, conseqüentemente da aprendizagem do aluno. É claro que essa divisão tipológica não é tão exata, pois geralmente um texto comporta mais de uma estrutura tipológica. Entretanto, o aluno tem de estar ciente de que cada tipo exige uma estrutura diferente.

O tipo narrativo é marcado por uma seqüência temporal de ações. Pode-se usar digressões, descrições das personagens e do cenário a fim de criar uma imagem para o leitor. Não há preocupação em defender idéias, pois o produtor necessariamente não precisa se posicionar.

O tipo descritivo apresenta um referente que é expandido sob determinado ponto de vista. É importante que personagens e cenários sejam apresentados detalhadamente. Por isso, a estrutura descritiva é extremamente informativa. Também aqui não há necessidade de um posicionamento crítico por parte do produtor.

Conforme assegura Serafini (200:45), *os textos descritivo-narrativos não apresentam idéias predominantes, mas contam fatos e descrevem lugares e pessoas. A estrutura desses textos não é dada por uma idéia, a tese, mas pelo ponto de vista, isto é, pelo ângulo de perspectiva do qual são mostrados fatos e objetos.*

Nesse sentido, é relevante discutir com o aluno a noção de ponto de vista. Isso pode ser feito de modo prático. Um bom procedimento é mostrar o conceito de ponto de vista por meio da leitura de textos que apresentem diferentes pontos de vista, ou por meio da descrição de um objeto que será focado por vários ângulos.

O tipo dissertativo é o mais complexo dentre os que já foram citados. Esse tipo de estrutura tem por objetivo persuadir o leitor, fazendo com que ele aceite a tese que foi apresentada.

A tese é o posicionamento do produtor frente a um problema. Ela deve ser apresentada de modo claro para que seja facilmente recuperada pelo leitor. Serafini (2004:44) postula que *um artifício útil para criar uma frase-tese é certificar-se de que ela tenha um sujeito e um verbo, isto é, que seja uma frase completa; ao exprimir uma idéia, dizemos (predicamos) algo sobre um sujeito.*

## **2.6. Escolhendo um gênero**

Outro ponto relevante ainda no planejamento do texto é estabelecer o gênero. A seleção do gênero, antes de se começar a escrever, permite fazer escolhas lingüísticas e retóricas, com o propósito de atingir os objetivos desejados. A escolha do gênero permitirá ao aluno fazer escolhas retóricas, léxico-gramaticais, melhor dizendo, a opção por determinado gênero auxiliará na composição do estilo do texto; e mais ainda, fará o aluno perceber que há várias maneiras de dizer o mesmo tema. Desse modo, o aluno tem de saber explorar o tema dentro de certas convenções “genéricas”.

Os gêneros moldam a nossa fala, uma vez que, quando produzimos enunciados, só é possível fazê-lo porque possuímos uma competência “genérica” que nos permite organizar nossa fala dentro de uma esfera comunicativa específica. Bakhtin (1997) assegura que fazemos isso sem uma consciência teórica, visto que aprendemos essa diversidade genérica por meio das nossas práticas sociais desde que começamos a fazer uso da fala.

Nesse sentido, as formas genéricas apresentam maior plasticidade em comparação com as formas da língua, e é por isso que muitas pessoas, embora dominem as formas da língua, não conseguem se comunicar adequadamente, pois lhes falta esse conhecimento da plasticidade “genérica”, própria de cada situação.

Vamos tecer algumas considerações a respeito da noção de gênero, já que esse assunto tem sido amplamente discutido tanto no universo escolar como no universo acadêmico, e um melhor conhecimento de gênero nos possibilitará traçar estratégias específicas de atuação.

Os PCNs (1998:23), tomando por base o pensamento de Bakhtin, postulam: *os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.*

Segundo essa concepção, os PCNs postulam que tanto as formas da língua como as formas do gênero devem ser tomadas como objeto de ensino em se tratando de produção escrita, foco de nosso interesse.

Nessa perspectiva, seguindo as orientações dos PCN, temos de conceber a produção textual por uma ótica “genérica”. Conceber a produção textual em uma abordagem “genérica”, como um fenômeno socialmente produzido, permite-nos ampliar o universo do aluno, à medida que outros fatores, além do lingüístico, passam a ser valorizados.

Tendo em vista que toda a prática de linguagem se expressa num determinado gênero, em função das intenções comunicativas, um melhor conhecimento do funcionamento dos gêneros é de suma importância para o ensino de língua portuguesa, tanto quanto são os conhecimentos gramatical e lexical, principalmente no que diz respeito ao ensino de produção textual, leitura e redação.

É esse princípio básico que propõem os PCNs quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito a partir de uma abordagem “genérica”, ou seja, os PCNs propõem que o professor use uma variedade de gêneros, principalmente aqueles com que os alunos estão em contato no seu dia-a-dia, e também aqueles que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência discursiva, para melhor atuação na sociedade.

Brandão (2003) afirma que o ensino de estratégias discursivas com que se tecem os diversos gêneros contribui também para incluir o aluno historicamente no seu processo de aprendizagem, uma vez que ele passa a estar inserido socialmente num contexto muito mais amplo que a sala de aula. Sendo assim, ao contemplarmos o ensino de gênero como ferramenta para o ensino da produção

textual, estaremos cumprindo a LDB, cujo princípio básico é o desenvolvimento do aluno como cidadão, no seu sentido pleno, e, da mesma forma, estaremos atendendo à proposta dos PCNs.

A noção de gênero como ferramenta de ensino é postulada por Schneuwly (apud Koch, 2004:164), o qual afirma que:

*na concepção de gênero, estão contemplados os elementos centrais caracterizadores de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Segundo ele, o gênero pode ser considerado uma ferramenta, na medida em que os sujeitos – enunciadores – agem discursivamente numa situação definida – ação – por uma série de parâmetros, com ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio - fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada.*

Como vimos, vários autores apontam justificativas para se trabalhar com os gêneros. No entanto, é necessário ressaltar que os estudos contemporâneos sobre gêneros partem de Mikhail Bakhtin, que, em sua obra *Estética da criação verbal*, conceituou os gêneros *como tipos relativamente estáveis de enunciado* (1997:279).

É importante não considerarmos superficialmente as palavras-chaves da afirmação de Bakhtin; caso contrário, enquadraríamos sua teoria numa concepção normativa; e, nesse caso, ela não se diferenciaria das teorias estruturalistas.

O próprio autor (op.cit:312) adverte: *Os gêneros do discurso não são uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do*

*gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado (...) Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal*

Brandão (op.cit: 38) também se posiciona com relação a esse assunto e assegura:

*o gênero não é uma forma fixa, cristalizada, não é um bloco homogêneo. Sua estabilidade é relativa e se dá devido às coerções. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente estável, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas(...) dupla face que o gênero apresenta: forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. Pois é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo.*

Não podemos fazer do ensino de gênero uma receita mágica, um modelo que resolverá os problemas do ensino de língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à produção textual.

É importante não transformarmos o ensino e a aprendizagem dos gêneros numa prática meramente instrumental, pois a instrumentalização impede a reflexão, fazendo-nos proceder mecanicamente. Quando defendemos o ensino do gênero como ferramenta, não estamos enquadrando o gênero como um

mecanismo formal, pois se assim o fizermos, iremos contra o princípio da dinamicidade do discurso.

O conceito de gênero tal como o concebemos fornece base para uma didática do processo de produção textual. A contribuição está justamente em auxiliar o aluno em suas decisões e escolhas no uso da escrita, ao invés de simplesmente assinalar os erros do produto final, como procede a tradição escolar.

Tendo estabelecido o tema, o leitor, o objetivo, o gênero e o tipo, passa-se à elaboração do roteiro.

## **2.7. O roteiro**

Por meio do mapa, produzimos graficamente o resumo do texto. O roteiro permite seqüenciar as idéias, de modo ordenado. Ele é formado por uma lista de frases e ou períodos. Essas frases são retiradas do mapa e são ordenadas de modo lógico.

O roteiro serve, na verdade, para dar suporte à produção. Não devemos nos esquecer, como afirma Serafini, de que o roteiro é uma hipótese de trabalho. Nessa fase, nada impede que surjam novas idéias que podem e devem ser incluídas. Cassany (1989) chama esse processo de inclusão de idéias novas de recursividade, ou seja, à medida que novas idéias surjam, a estrutura inicial é *reformulada*.

Quando se inicia o desenvolvimento da redação, o primeiro passo é dispor as idéias do roteiro em parágrafos.

## **2.8. O parágrafo**

Nesse momento, as idéias devem ser desenvolvidas e clarificadas com exemplos e explicações convincentes. Deve-se evitar generalizações, bem como frases feitas –chavões. É importante que o aluno aprenda a usar exemplos,

detalhes recolhidos de sua pesquisa sobre o tema. Serafini afirma que, para os iniciantes, é importante que cada parágrafo corresponda a uma idéia do roteiro.

É relevante ressaltar que os parágrafos não precisam ser longos. O uso adequado dos parágrafos sinaliza para o leitor a disposição lógica das idéias. Quanto ao desenvolvimento dos parágrafos, Serafini aponta várias maneiras de desenvolvê-los, as quais sucintamente descrevemos abaixo:

a) Desenvolvimento por exemplos: nesse tipo de parágrafo a idéia central deve ser reforçada por meio de exemplos. No caso de texto dissertativo, a tese deve ser exemplificada com dados concretos, fruto da pesquisa sobre o tema. No caso dos textos narrativos e ou descritivos, o ambiente, ou situação, ou personagem devem exemplificados de modo a gerar o interesse do leitor.

b) Desenvolvimento por comparação e contraste: nesse caso, busca-se mostrar a semelhança ou a diferença, as vantagens ou desvantagens dos objetos, pessoas ou idéias.

c) Desenvolvimento por enquadramentos: nesse tipo, o parágrafo apresenta uma estrutura precisa com a finalidade de guiar o leitor para o que será dito. É comum, nesses casos, optar por expressões do tipo: “No primeiro capítulo, trataremos...”

Após o desenvolvimento dos parágrafos, passa-se à organização do texto.

## **2.9. Os conectivos e a pontuação responsáveis pelos elos coesivos do texto**

Para se passar do roteiro à produção dos parágrafos e, sucessivamente, à composição do texto, é necessário relacionar as partes: frases, períodos e parágrafos. Isso só é possível por meio do uso de conectivos e da pontuação. Ambos, juntamente com os outros recursos coesivos, são responsáveis por estabelecer o fio condutor do texto. Se a pontuação ou os conectivos apresentarem algum problema, isso dificultará a produção de sentido do texto. Assim, se for necessário, nesse momento, o professor deverá apresentar

os diversos conectivos existentes por meio de exercícios que possibilitem ao aluno ligar as proposições, levando-se em consideração o sentido expresso em cada uma.

Pode-se, também, tomar o roteiro de um aluno e socializá-lo; e juntamente com a classe, organizá-lo em parágrafos usando os conectivos necessários. Essa operação também pode ser feita no momento da revisão da forma do texto: o professor, assinala o uso inadequado dos conectivos, e o aluno, individualmente, ou com a ajuda da classe, aponta os conectivos adequados.

A pontuação, além de ter o papel de estabelecer as ligações de sentido entre as partes do texto, também serve para dividi-las. O emprego da pontuação possui regras pré-estabelecidas, que nem por isso devem ser exaustivamente cobradas do aluno, já que o seu uso adequado também depende do estilo e da intencionalidade do produtor. Contudo, deve-se ensinar o aluno a prestar atenção nos empregos que prejudicam a compreensão do texto, pois o emprego inadequado da pontuação pode prejudicar o sentido do texto.

## **2.10. O título**

Título e tema são facilmente confundidos. Serafini usa um termo pelo outro do que discordamos. Há que se fazer uma distinção. Essa distinção nem sempre é clara, já que há títulos temáticos. Esses títulos contêm um tema e normalmente oferecem ao produtor um ponto de vista para desenvolver o texto.

De acordo com Siqueira (1997:24):

*Não devemos confundir tema com título, pois este não precisa, obrigatoriamente, existir. O hábito de se colocar título é para identificar o texto, assim como os homens têm nomes para serem identificados. O título pode ser dado a partir da referência, a partir da tematização ou não ter nada a ver com elas, podendo ser simplesmente um chamariz (como as manchetes de jornal),*

*ou uma forma de orientação para a leitura, ou a própria introdução do texto, ou ainda uma forma de contextualização para o assunto etc.*

No ambiente escolar, é comum iniciar-se a redação a partir do título. Entretanto, a partir do ponto de vista que adotamos, sugerimos que o título seja produzido apenas depois que o texto estiver pronto. Conforme já apontamos, a produção do texto deve partir do tema.

### **2.11. A revisão**

Terminada a produção do texto, passa-se à revisão. No entanto, a nossa prática como professores nos permite assegurar que essa etapa é totalmente dispensada no processo de produção textual tanto pelos professores como pelos alunos. Os professores costumam confundir revisão com avaliação. Por isso, não instigam seus alunos a fazer rascunhos, ou, quando os exigem, querem que os textos sejam reescritos na mesma aula em que foram produzidos. Se considerarmos o fator tempo, é impossível realizar essas etapas subseqüentemente.

Outro aspecto a se considerar é o fato de os alunos e também os professores restringirem a revisão somente à forma do texto.

A revisão deve ser concebida como o momento de ler e reler o texto de forma crítica, não apenas buscando os erros ortográficos, mas buscando verificar a organização das idéias. A revisão deve ser da forma e do conteúdo, por isso ela tem fases. Assim, é necessário que seja realizada mais de uma vez.

É aconselhável que o produtor do texto faça uma revisão assim que o terminar. Depois, esperam-se uns dias para relê-lo e, se necessário, reescrevê-lo novamente. Serafini (2004) afirma que o ideal é deixar passar um pouco de tempo entre o texto final e a releitura. Esse espaço de tempo permite uma posição mais crítica em relação ao próprio texto.

Outro aspecto relevante é que o produtor do texto deve fazer as etapas de revisão antes da interferência do professor: para isso, é necessário que o professor instrumentalize o seu aluno para que ele seja capaz de rever o próprio texto por meio de uma leitura crítica. Para essa fase de revisão, há várias atividades que podem ser desenvolvidas com o objetivo de auxiliar o aluno. O importante é que o aluno seja encorajado a rever a forma e também o conteúdo, com o objetivo de reescrever o texto.

Serafini reconhece que é muito mais fácil rever a forma em relação ao conteúdo, já que ela pode ser feita por pequenos trechos. A revisão da forma contribui para a legibilidade do texto. Para tanto, também é possível fazê-la ensinando ao aluno algumas etapas:

a) deve-se optar por frases e períodos curtos e sintaticamente pouco complexos: as frases e períodos curtos são mais facilmente compreendidos pelo leitor. Deve-se tomar cuidado também com grandes intercalações, pois elas podem dificultar a sintaxe do texto, gerando sérios problemas de concordância e regência. Serafini sugere que, alunos que tenham dificuldade de escrever devem dar preferência à construção de períodos coordenados.

b) Palavras e expressões desnecessárias devem ser eliminadas: o aluno deve aprender a eliminar rodeios, idéias prolixas, frases feitas, excesso de adjetivos e a repetições. Nessa fase, deve-se “enxugar” o texto.

c) Os pronomes supérfluos devem ser eliminados: o uso dos pronomes merece atenção especial, já que, o uso inadequado pode causar ambigüidades dificultando a compreensão do leitor. Em certas construções, é preferível repetir a palavra ou usar um sinônimo a usar um pronome inadequadamente.

d) Duplas negações e voz passiva devem ser evitadas: Os períodos positivos e na voz ativa são mais facilmente compreendidos.

e) Deve-se evitar assimetrias: a falta de simetria pode prejudicar a legibilidade do texto; logo, deve-se buscar o paralelismo entre os termos utilizados.

f) Deve-se prestar atenção na sintaxe do texto: os erros de sintaxe podem ser corrigidos com uma breve análise sintática. Pode-se iniciar pela concordância entre sujeito e verbo.

Quanto à revisão do conteúdo, Serafini propõe que se observe:

a) A tese do texto deve ser apresentada com clareza. Para verificar se a tese foi bem construída, é conveniente que o aluno tente fazer um resumo esquemático do texto com a finalidade de se extrair a tese.

b) Cada parágrafo deve desenvolver apenas uma idéia principal. Para verificar esse aspecto, o aluno deve tentar resumir em um sentença a idéia geral de cada parágrafo do seu texto.

c) Os pressupostos do raciocínio devem ser escritos de forma explícita.

d) Deve ser apresentado um número suficiente de exemplos. Estes devem servir para reforçar e esclarecer as idéias.

e) Sínteses e ligações entre raciocínios devem guiar o leitor: é relevante que o produtor se utilize de frases que retomem o que foi dito, bem como frases que antecipem o que se irá dizer. Essas construções servem para ajudar o leitor a seguir o fio condutor do texto.

É relevante ressaltar que Serafini desenvolve seu trabalho na perspectiva do texto dissertativo. Por isso, com relação à revisão do conteúdo, a autora só discute aspectos do texto dissertativo. Sendo assim, considerando os textos narrativos e descritivos devemos observar:

a) textos narrativos: deve-se verificar se os componentes básicos de uma narração são facilmente identificados: situação inicial, complicação e resolução.

b) textos descritivos: deve-se verificar se houve “riqueza” de detalhes, no caso de personagens, objetos, ambientes, de modo a formar uma imagem na mente do leitor. No caso de idéias, deve-se observar se estas foram apresentadas com precisão.

Após todo esse processo de revisão, o texto deve finalmente ser reescrito.

## 2.12. A reescrita

Na reescrita do texto deve-se considerar as etapas de revisão. Ela pode elaborada várias vezes antes de se produzir a versão final do texto.

A reescrita consiste em transformar, por meio de operações sistematizadas, um texto em outro texto e/ou modificar algumas partes do texto, com o objetivo de se aumentar a sua legibilidade. Com relação a esse assunto, Marcuschi (2004:46) assegura: *trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (...)*.

Marcuschi denomina o processo de reescrita de *retextualização*. Ainda que para o autor a retextualização seja feita do texto falado para o texto escrito, isso não impede de nos basearmos em seus estudos, considerando-se que o processo utilizado é o mesmo.

Nessa fase, é relevante, também, atentar para a exposição gráfica do texto. Muitos alunos apresentam letra pouco legível, ou não dispõem graficamente os parágrafos na folha, ou apresentam muitas rasuras. Enfim, após todo esse processo de revisão e reescrita, o aluno tem de perceber que a apresentação do texto também é importante, pois senão corre-se o risco de o texto ser desvalorizado apenas pelo aspecto estético.

O produtor tem de estar ciente de que a estética é de suma importância para que o leitor compreenda seu texto, sobretudo, quando este é feito de próprio punho.

Certamente que não se trata de um processo rápido. É um processo que requer tempo, já que para se chegar ao texto final será necessário o uso de várias estratégias de leitura e escrita. Poderíamos dizer que a produção concebida por essa ótica é um movimento de ler e reler, de escrever e reescrever. Sendo assim,

o fator tempo passa a não ter importância, uma vez que o que se busca alcançar é desenvolver a competência escritora do aluno.

Segundo o PCN (1998), o escritor competente é capaz de tomar o texto como objeto, a fim de revisá-lo.

Cassany (1989) também afirma que os escritores competentes revisam o texto, várias vezes, durante o processo da produção. Segundo o autor, esses escritores revisam principalmente o conteúdo do texto.

O escritor considerado competente do ponto de vista comunicativo será o que:

- tiver clareza de seus objetivos;
- se preocupar com o leitor, produzindo no texto marcas que possibilitem a produção de sentido;
- selecionar o gênero mais adequado a cada situação de comunicação;
- organizar a progressão temática no desenvolvimento do texto;
- apresentar informações relevantes;
- revisar e reescrever sua própria produção, com o objetivo de tornar o texto mais eficiente do ponto de vista da comunicação;

Enfim, um escritor considerado competente é o que desenvolve habilidades de gerenciamento da própria produção.

## Capítulo III

### **A SITUAÇÃO COMO MOTIVADORA DO ENSINO APRENDIZAGEM DE REDAÇÕES**

Neste capítulo, mostraremos, de forma prática, como foi criada uma situação de ensino e aprendizagem das etapas propostas no segundo capítulo, quais sejam:

- 1) O desenvolvimento do tema por grupos associativos
- 2) O mapa mental como estratégia para a composição temática
- 3) A pesquisa temática
- 4) A constituição do leitor
- 5) O estabelecimento do objetivo do texto
- 6) A escolha do tipo textual
- 7) A escolha do gênero textual
- 8) A elaboração do roteiro
- 9) A elaboração dos parágrafos
- 10) A produção do título
- 11) A revisão
- 12) A reescrita

Antes de explicarmos como foram desenvolvidas essas etapas, descreveremos o perfil do nosso público alvo.

#### **3.1. Público alvo**

Os alunos selecionados para a realização dessa pesquisa são alunos do 3º ano do ensino médio da Escola estadual Prof Luiz de Castro Pinto, da cidade de Lorena –SP. A turma escolhida compõe-se de 30 alunos que estudam no período da manhã, uma vez que a escola só oferece ensino médio nesse período.

Desses alunos, vinte possuem pais que não concluíram a educação básica. Somente quatro têm pais que concluíram o ensino superior. Quanto ao acesso à informação, seis alunos possuem computador com acesso à Internet e cinco recebem em casa algum tipo de jornal ou revista. Desses trinta alunos, apenas cinco fazem cursinho preparatório para ingresso em faculdades, em uma escola da Prefeitura, e já se inscreveram para vestibulares.

É relevante ressaltar que ministrou aulas para essa turma, apenas de Inglês. Desse modo, trabalhei junto com a professora de Língua Portuguesa.

### **3.1.1. O papel do professor no ensino de redação por etapas**

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem de redação por etapas, professor e aluno se tornam co-responsáveis pelo “sucesso”, considerando-se que as etapas são realizadas interativamente. Desse modo, há uma dinâmica fundamental para que o processo se realize, visto que se faz necessária a participação efetiva do professor e do aluno em cada etapa.

Nesse processo, o papel do professor é o de apresentar as etapas aos alunos e orientá-los, conferindo-lhes autonomia para desenvolver cada etapa e liberdade para eventuais questionamentos e sugestões de mudanças quando estas se fizerem necessárias.

Nesse sentido, o professor é levado continuamente a mobilizar e a desenvolver, por meio da “ação”, estratégias que permitam aos seus alunos produzir um texto planejando-o.

### **3.1.2. O desenvolvimento das atividades em sala de aula**

Conforme apresentamos no caput deste capítulo, trabalhamos as etapas de produção a partir de várias estratégias. Antes mesmo de iniciar o processo, por meio de uma conversa informal, levantamos com os alunos quais as suas maiores dificuldades para produzir textos. A título de exemplificação

destacamos algumas falas que foram anotadas pelo professor enquanto eram pronunciadas:

- *Falta de conhecimento do assunto a ser desenvolvido;*
- *Pouco tempo para fazer o texto (geralmente uma aula);*
- *Falta de retorno em relação ao que precisa ser melhorado;*

Com base no depoimento dos próprios alunos, apresentamos o propósito de mudar a metodologia das aulas de redação, explicando nossos objetivos.

Fizemos questão de deixar claro que, para se produzir um texto com base nessa proposta, é necessário um longo processo que compreende um planejamento, o qual envolve seleção e organização das idéias, pesquisa, roteiro, elaboração do texto, revisão e reescrita (duas ou mais versões) antes do texto final.

O primeiro passo do trabalho foi conscientizar os alunos para o fato de que escrever não é um ato simplesmente de expressão de idéias: então há necessidade de se planejar *o que dizer, para quem dizer e como dizer*.

Num segundo momento, foi elaborada pelas professoras uma apostila teórico-prática, do tipo dissertativo-argumentativa, com os principais elementos desse tipo de texto, bem como uma série de exemplos e exercícios sobre o assunto.

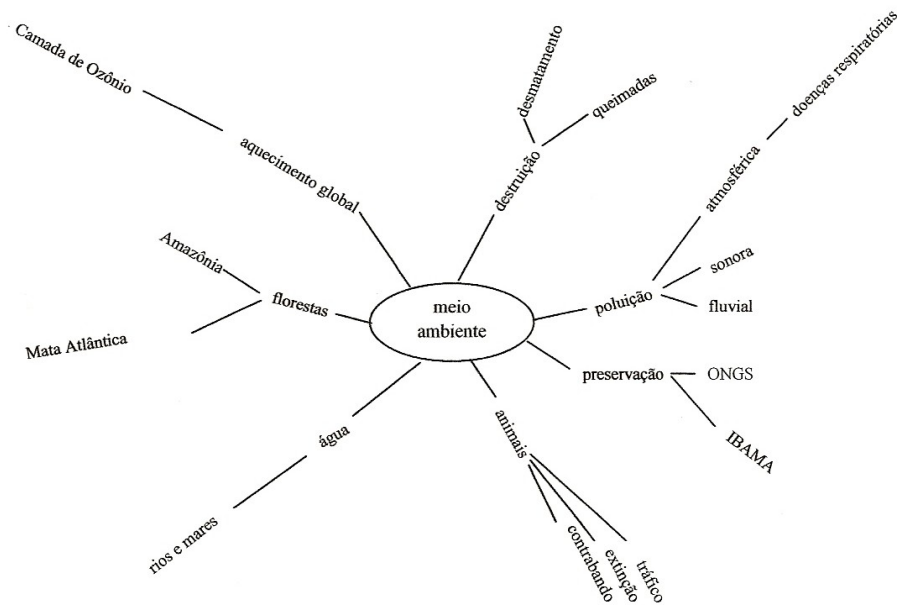
Abordamos também, nessa apostila, o gênero “artigo de opinião”. A escolha por esse gênero, buscou atender as exigências do projeto interdisciplinar da escola, cujos alunos teriam de produzir um artigo sobre o tema “meio ambiente”. Essa apostila foi disponibilizada aos alunos e trabalhada passo a passo pelas professoras, nas aulas de Inglês e Português.

Aproveitamos esse gênero para discutir a importância do contexto de produção como determinante para a construção de sentido do texto. Nessa fase, foi relevante os alunos perceberem que os textos não são neutros, ou seja, os

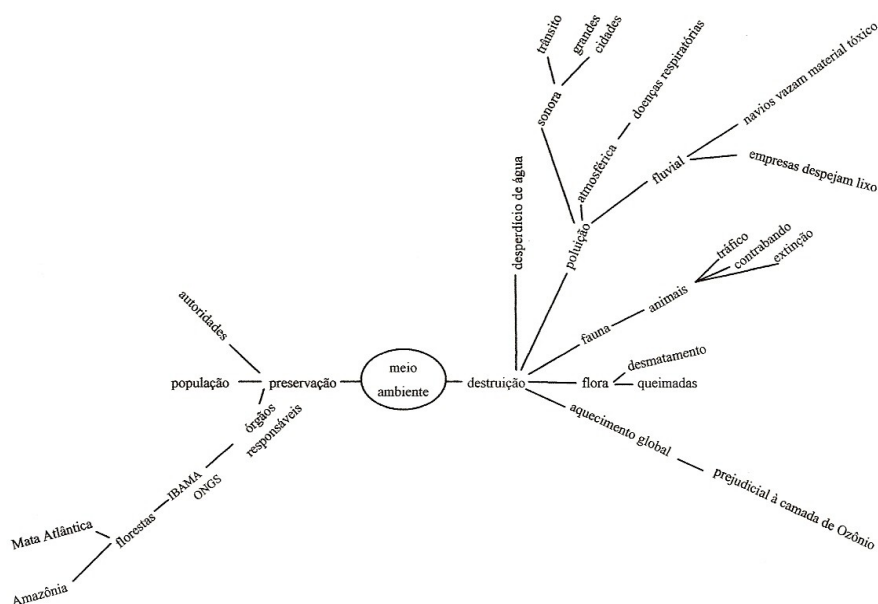
textos são escritos *por alguém, para alguém*, em determinado tempo e lugar, e com alguma intenção.

Durante os trabalhos com a apostila, foram sendo desenvolvidas as etapas de produção textual.

Primeiramente, foi produzido com a classe, no quadro negro, um grupo associativo sobre o tema “meio ambiente”. Os alunos foram incentivados a participar sem a preocupação de “acertarem ou errarem”. Tal dinâmica possibilitou a participação efetiva da classe, inclusive de alunos que, antes do início do processo, tinham-se manifestado negativamente. Vejamos o resultado final desse trabalho:



Após o grupo associativo, passamos à sua reorganização por meio do mapa das idéias, também elaborado pela classe no quadro negro, cujo resultado apresentamos:



Depois desse processo, passamos, então, à fase da pesquisa. Solicitamos que cada aluno trouxesse, para a próxima aula, textos sobre o “meio ambiente”. Também apresentamos jornais, livros e revistas sobre o assunto. De posse desses textos, foi realizada uma leitura seletiva, a fim de se extrair informações que auxiliassem no momento da produção dos artigos. Esse momento foi o mais longo de toda a etapa da produção. Durante semanas, realizamos leitura individual, leitura em grupo, exercícios de compreensão, produzimos esquemas, resumos. Essa etapa foi realizada com a finalidade de o aluno obter informações suficientes para produção do texto.

Nessa fase de pesquisa, organizamos, também, um passeio ao IBAMA de Lorena, onde os alunos tiveram oportunidade de assistir a palestras e filmes sobre a conservação da Mata Atlântica e o tráfico de animais. Puderam também visitar todo o local, sempre acompanhados por biólogos. É relevante ressaltar que

os alunos foram instruídos a tomar nota das informações obtidas, a fim de elaborarem um relatório que servisse de base para a produção do texto final.

A seguir, trabalhamos com a concepção de leitor. Cada aluno definiu quem seria o leitor de seu texto, por meio de uma ficha de caracterização elaborada pela professora, com os seguintes itens:

Quem será o meu leitor?	
Posição social que ocupa:	
Classe social:	
Faixa etária:	
Nível de conhecimento prévio sobre o tema:	

Depois, cada aluno teve de estabelecer, em um parágrafo, o objetivo de seu texto e justificar a escolha de seu tema. Nesse momento, discutimos também o fato de o gênero “artigo de opinião” ter por base a discussão de um tema que é, geralmente, de relevância social. Assim, a elaboração de um artigo exige o uso da argumentação com o objetivo de influenciar e ou persuadir o leitor.

Após todo esse processo, passamos à elaboração do roteiro. Demonstraremos apenas os que foram elaborados pelos alunos que produziram as redações que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Aproveitamos a elaboração do roteiro para explorar a estrutura de um artigo.

E, por fim, iniciamos o desenvolvimento dos parágrafos. Nessa etapa, foi relevante verificar a independência e a confiança dos alunos na produção do texto, considerando-se que já estavam bem familiarizados com o tema a ser desenvolvido e com a estrutura do tipo e do gênero com que estavam trabalhando.

Depois do texto produzido, os alunos passaram à revisão, em dupla. A fim de que cada um fizesse uma leitura crítica do texto do colega e apontasse as

possíveis inadequações, os textos foram submetidos a uma avaliação, com base na seguinte ficha:

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título		
Linguagem em relação ao contexto de produção		
Apresentação da tese		
Objetivos alcançados		
Explicitação da posição assumida		
Uso de argumentos para defender a posição assumida		
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos		
Divisão dos parágrafos		
Emprego dos seqüenciadores das partes do texto: período, parágrafo.		
Apresentação lingüística: pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência.		
Apresentação da conclusão		

Nessa etapa, tomamos por base a proposta de Serafini (2004:111): *No contexto escolar é preciso procurar reproduzir uma situação análoga àquela de quem publica, onde a prática de rever o próprio trabalho com base nas sugestões de amigos e revisores é habitual.*

É relevante ressaltar, também, que nessa primeira fase os alunos não tiveram a interferência do professor. Eles foram incentivados a revisar o texto do colega visando, sobretudo, à sua eficácia comunicativa. Destacamos, também, o fato de os alunos apresentarem certa facilidade na revisão dos textos dos colegas.

### 3.2. O *corpus*

As redações que compõem o *corpus* deste trabalho foram produzidas aproximadamente durante dois meses e meio, contando com seis aulas semanais. Cada aluno produziu três textos.

O primeiro texto foi produzido no final do mês de junho, em uma única aula, sem nenhuma preparação.

O segundo texto foi produzido num intervalo de mais ou menos um mês e meio, tendo por base as etapas de produção textual citadas no “caput” deste capítulo.

O terceiro texto é uma reescrita do segundo. Essa reescrita foi realizada, segundo orientações por escrito do professor, bem como observações de revisão do colega de classe, visto que a revisão foi feita em dupla.

#### 3.2.1. Apresentação e análise do *corpus*<sup>11</sup>

Texto A1-sem planejamento

##### **Salvem a nossa Amazônia**

Atualmente a floresta Amazônica tem sofrido muitas perdas. O desmatamento é uma dessas principais perdas, pois com isso a poluição dos rios aumenta ainda mais.

Como a floresta é muito extensa em árvores, muitos dizem que esse

---

<sup>11</sup> As redações, bem como as fichas de revisão e os roteiros foram transcritos tal qual foram elaborados pelos alunos

solo é muito fértil, mais poucos sabem que as árvores se sustentam sozinhas, mais se ocorre o desmatamento enfraquece as árvores, destruindo totalmente a floresta.

A situação de nosso país está tão crítica, que perdemos o direito de explorar nosso próprio território. Imagine quantas curas de doenças raras poderiam ser encontradas dessas árvores?

Mais quem tem o direito, não tem investido em medicina, e sim em perfumaria. Um tipo de perfume que custa no mínimo 100 dólares. Será que esse investimento vale a pena?

Além desse desperdício, o governo planeja montar uma estrada conforme o contorno do rio. “O governo não tem mais nada em investir?”, além da corrupção, da falta de dignidade, o que mais precisamos perder para que a providência venha ser tomada? Já existe uma estrada natural pelo rio, não é necessário o governo mostrar alguma “qualidade”.

Precisamos nos conscientizar mais, se a floresta acabar que importância ela terá?

Este texto apresenta falhas com relação à progressão das idéias, já que elas foram apresentadas de modo totalmente desarticulado, o que causou várias incoerências locais.

Não há relação lógica nem nexos entre os parágrafos, o que compromete a unidade do texto, bem como sua coerência. Podemos dizer que as idéias estão simplesmente justapostas. Com relação a esse assunto, Siqueira (1997:37) afirma: *[...] todas as partes de um texto devem estar voltadas para o objetivo a ser cumprido. Disso depende a unidade de significação do texto e também a sua coerência.* No texto, a coerência é garantida pela manutenção da mesma referência tematizada, em toda sua extensão. Todas as partes devem estar vinculadas entre si.

Já na introdução é possível verificar uma incoerência local:

*Atualmente a floresta Amazônica tem sofrido muitas perdas. O desmatamento é uma dessas principais perdas,*

A incoerência é gerada pela idéia de que o desmatamento seja uma perda, quando, na verdade, o desmatamento é a causa.

Outro ponto problemático é a oração *pois com isso a poluição dos rios aumenta*. Não há nenhuma relação explícita entre esses dois fatos: desmatamento e poluição dos rios.

No quarto parágrafo, por exemplo, a ausência de articulação das idéias é tanta, que não é possível saber de quem e de que o texto está tratando:

*Mas quem tem o direito, não tem investido em medicina e sim em perfumaria. Um tipo de perfume que contém cascas dessas árvores, que custa no mínimo 100 dólares. Será que esse investimento vale a pena?*

Os últimos parágrafos apresentam vários questionamentos desarticulados e ilógicos.

Como vimos, essa redação apresenta vários problemas com relação à coerência, causados principalmente pela falta da manutenção referencial, uma vez que cada parágrafo apresenta um tratamento diferenciado para o assunto em questão.

#### **Etapas de produção:**

- **Destinatário:** autoridades responsáveis pela fiscalização da destruição do meio ambiente.
- **Objetivo:** Conscientizar a população em geral sobre a importância de cobrar das autoridades que fiscalizam a destruição do meio ambiente.
- **Roteiro:**

#### **Introdução:**

A – A extensão da floresta Amazônica

a.1 sua destruição

a.2 falta de preservação

#### **Desenvolvimento:**

B – Responsáveis pela destruição da floresta

b.1 falta de fiscalização por parte das autoridades

b.2 queimadas, desmatamentos, poluição provocados por agricultores, pecuaristas, madeireiras e projetos minerais

**Conclusão:**

C – Medidas a serem tomadas

C.1 Fiscalização por órgãos responsáveis

C.2 Conscientização da população

Texto A 2 – sem revisão

**Salvem a nossa Amazônia**

A floresta Amazônica é a mais extensa floresta pluvial do mundo. Cobre cerca de quatro milhões de km<sup>2</sup> no Brasil. Sua destruição é considerada acelerada (10% até 2000) devido a falta de preservação. Não há nada mais lastimável do que a situação do que a situação que se encontra nossa floresta atualmente.

A falta de preservação do nosso patrimônio está cada dia pior devido a falta de fiscalização das autoridades brasileiras.

Estão ocorrendo muitas queimadas, desmatamento, gerando muita poluição, tendo responsáveis agricultores e pecuaristas, madeireiras e projetos minerais.

De fato, o aumento de fiscalização por órgãos responsáveis evitaria a ação desses exploradores.

Cabe a nós, povo brasileiro, fazer nossa parte cobrando das autoridades que cumpram seus deveres.

Este segundo texto melhorou consideravelmente em relação ao primeiro. É possível estabelecer uma coerência por meio da progressão dos fatos:

O primeiro parágrafo trata da destruição da Amazônia devido à falta de preservação.

O 2º e o 3º apontam as causas e os responsáveis pela destruição.

O 4º e o 5º retomam os parágrafos anteriores a fim de apresentar uma solução para o problema da destruição da Amazônia: a fiscalização por órgãos responsáveis e a conscientização do povo para exigir das autoridades o cumprimento de seus deveres.

A progressão, neste texto, é garantida por recursos coesivos. Segundo Costa Val (1994:23), *a progressão pode ser garantida no plano da coesão por meio de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo*. No primeiro parágrafo, o recurso utilizado é o da *substituição*, por elipse, do termo *floresta Amazônica*:

*Cobre cerca de quatro milhões de Km<sup>2</sup> no Brasil.*

E a *substituição* também do termo *floresta Amazônica* por pro-forma:

*Sua destruição é considerada acelerada (...)*

No segundo parágrafo, também temos *substituição* do termo *floresta Amazônica* pelo termo *nosso patrimônio*:

*A falta de preservação do nosso patrimônio (...)*

No quinto parágrafo, o termo *desses exploradores* se refere a *agricultores, pecuaristas, dono de madeiras*, citados no quarto parágrafo.

Outro aspecto que podemos ressaltar é a apresentação de dados, o que contribui para a informatividade do texto:

*Cobre cerca de quatro milhões de Km<sup>2</sup> no Brasil*

*Sua destruição é considerada acelerada (10% até 2000)*

Enfim, este texto, após as etapas de produção, apresenta melhor textualidade, principalmente no que se refere aos fatores coesão, coerência e informatividade.

**Ficha com comentários:**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título	OK	
Linguagem em relação ao contexto de produção	OK	
Apresentação da tese	OK	
Objetivos alcançados	+ ou -	
Explicitação da posição assumida	+ ou -	
Uso de argumentos para defender a posição assumida	OK	
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos	OK	
Divisão dos parágrafos		<p>1º parágrafo: deveria desenvolver um pouco mais a respeito das riquezas da floresta, para depois tratar da destruição.</p> <p>2º e 3º parágrafos deveriam ser unidos, já que apresentam a mesma idéia</p>
Emprego dos seqüenciadores das partes do texto: período, parágrafo.		Não usou

Apresentação lingüística: pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência.		Regência – devido à
Apresentação da conclusão		Faltou apresentar propostas ou esclarecer como devemos fazer nossa parte

Texto A3 – com revisão

### **Salvem a nossa Amazônia**

A floresta Amazônica é a mais extensa floresta pluvial do mundo. Só no Brasil, ela cobre cerca de quatro milhões de km<sup>2</sup>. Rica em biodiversidade, a floresta Amazônica tem papel fundamental na qualidade do meio ambiente. No entanto, apesar da sua inegável importância sua destruição é considerada acelerada. Segundo especialistas em 2000, 10% de toda floresta já havia sido destruída.

Atualmente a situação em que se encontra nosso patrimônio é lastimável. Estão ocorrendo muitas queimadas, desmatamento, gerando muita poluição, tendo responsáveis agricultores e pecuaristas, madeireiras e projetos minerais.

De fato, o aumento de fiscalização por órgãos responsáveis evitaria a ação desses exploradores. Por isso, cabe a nós, povo brasileiro, fazer nossa parte cobrando das autoridades que cumpram seus deveres. Para cobrar das autoridades medidas eficazes no combate à destruição do meio ambiente, principalmente da floresta Amazônica, é necessário nos conscientizarmos, buscando ajuda de ONGS, IBAMA a fim de fazermos um movimento de conscientização junto as escolas, associação de bairro, junto a prefeitura de nossa

cidade, só assim daremos um passo concreto.

Este terceiro texto foi reescrito, seguindo fielmente as orientações propostas pelo aluno revisor por meio da ficha mostrada acima.

Logo no início, no primeiro parágrafo, o produtor acrescentou mais informações sobre a importância da floresta Amazônica:

*Rica em biodiversidade, a floresta Amazônica tem papel fundamental na qualidade do meio ambiente.*

O 2º e o 3º parágrafos foram reescritos num único parágrafo, já que apresentam a mesma idéia, conforme observação feita pelo aluno revisor.

Outro aspecto a ser destacado é a introdução dos marcadores textuais, que não haviam sido usados no segundo texto:

*Rica em biodiversidade, a floresta Amazônica tem papel fundamental na qualidade do meio ambiente. **No entanto, apesar de sua inegável importância sua destruição é considerada acelerada.***

Esses marcadores contrapõem as duas idéias apresentadas nesse parágrafo: a importância da floresta Amazônica para o meio ambiente e a sua destruição.

No terceiro parágrafo, o uso de **Por isso** e **a fim de** introduz uma opinião pessoal a respeito de como solucionar o problema da destruição da floresta.

***Por isso**, cabe a nós povo brasileiro, fazer a nossa parte (...) **a fim de** fazermos um movimento de conscientização (...).*

Enfim, podemos dizer que este texto alcançou o objetivo traçado, por meio da apresentação das medidas a serem tomadas quanto à preservação da floresta Amazônica. Podemos, também, afirmar que este texto apresenta um bom padrão de textualidade. Há progressão das idéias, coerência interna, informatividade. Os recursos coesivos foram bem usados com a introdução dos marcadores textuais e com a reorganização de alguns parágrafos.

Os fatores “intencionalidade” e “aceitabilidade” foram pensados antes da produção do texto, por meio do objetivo traçado e da constituição do leitor.

Texto B1-sem planejamento

**Tráfico de animais um  
desrespeito com a natureza**

Uma falta de consciência apesar de tantas tentativas para conter essa situação, ainda continua difícil deter os bandidos do tráfico, a falta de respeito com os animais só vem crescendo, os bandidos não se importam em machucar, separar os filhotes de suas mães e nem se importam em saber que essas atitudes, podem levar certas raças em extinção, existem pessoas que tentem evitar que isso aconteça mais, hoje em dia até os próprios funcionários do Ibama ajudam para que isso aconteça. Ex: Na semana passada no jornal nacional foi editada uma notícia que conta que 30% dos funcionários do Ibama foram presos por permitirem a pesca fora de época e construções em áreas reservadas.

Este texto foi escrito em um único parágrafo, o que, segundo Serafini (2004), para alunos iniciantes, dificulta a organização das idéias.

O texto não expandiu o assunto, não apresentou as informações de modo relevante. Ao contrário, a falta de encadeamento lógico entre as informações fez com que as idéias fossem apresentadas de modo vago. Todas elas, na verdade, têm a ver, de algum modo, com a questão do tráfico de animais, porém, a ligação entre as idéias não é explicitada. Falta uma *rede* que as articule e as organize.

Logo na introdução é possível verificar a falta de clareza. De que situação o produtor trata? Qual é o problema que ele quer levantar?

*Uma falta de consciência apesar de tantas tentativas para conter essa situação ...*

Na seqüência, o produtor apresenta informações sobre o tráfico de animais e a extinção por meio de longas enumerações, sem utilizar os recursos

coesivos, o que contribui para a desarticulação das idéias. Desse modo, este texto apresenta inadequações com relação à coesão.

Com relação a esse assunto, Costa Val (1994) assegura que os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, se organizam e se relacionam uns com os outros estabelecendo entre si uma continuidade.

Nesta redação é explícita a superficialidade da reflexão manifestada pela não explicitação de dados necessários. A tentativa, no final do texto, de informar o leitor sobre “algo novo” é frustrada, considerando-se que a informação não foi devidamente articulada e nem tampouco concluída.

#### **Etapas de produção:**

- **Destinatário:** Presidente da República
- **Objetivo:** Despertar nas autoridades, inclusive no Presidente, a consciência de que é preciso tomar medidas urgentes com relação à extinção de animais.
- **Roteiro:**

#### **Introdução:**

A – o crescimento da extinção

a.1 devido ao tráfico de animais

a.2 devido ao desrespeito com os animais

#### **Desenvolvimento:**

B – Responsáveis pelo tráfico

b.1 traficantes que não medem esforços para alcançar seus objetivos

b.2 o desmatamento destrói o habitat natural dos animais

#### **Conclusão:**

C – necessidade de se acabar com a extinção

Texto B 2 – sem revisão

### **Concientizando o Brasil**

A extinção no Brasil vem crescendo cada vez mais, isso ocorre devido ao tráfico de animais e ao desrespeito com os animais.

A falta de respeito não tem limite, os bandidos do tráfico, enfrentam várias barreiras para alcançar os seus objetivos, traficam os animais a qualquer custo e não se importam em fazer os animais passarem por situações monstruosas. Essa falta de conscientização só aumenta o risco de extinção, sabemos que qualquer espécie de ser vivo, hoje existente é fruto de milhões de anos de evolução e quando uma espécie não possui mais exemplares, ela nunca mais voltará a existir, o desmatamento também tem a ver, pois os animais perdem seus habitats.

Em 1990 o IBGE, publicou uma lista que incluía 303 espécies e subespécies que se encontram ameaçadas de extinção, além de 24 outras espécies em ameaça do processo de extermínio a extinção, uns exemplos de animais ameaçados de extinção: Leopardo, Onça – pintada, gorilas, coalas, focas e também ursos pardos.

Acabar com a extinção não é mais que um dever tem que ser uma obrigação.

Esta redação já melhorou em alguns aspectos em relação ao primeiro texto, cujas idéias foram apresentadas de modo vago e desarticulado. Isso pode ser verificado já na introdução, em que o produtor apresenta o problema que pretende tratar:

*A extinção no Brasil vem crescendo (..) isso ocorre devido ao tráfico (...)*

No segundo parágrafo, retoma a idéia de que são causas da extinção de algumas espécies de animais o tráfico e o desmatamento:

(...) o desmatamento também tem a ver, pois os animais perdem seus habitats.

*A extinção no Brasil vem crescendo (...) devido ao tráfico (...)*

E, por fim, o 3º parágrafo apresenta uma fonte confiável de informação: o levantamento do IBGE sobre espécies ameaçadas de extinção.

Outro aspecto a ser destacado é a divisão do texto em parágrafos, o que não correu no primeiro texto.

#### **Ficha com comentários:**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título		Muito abrangente
Linguagem em relação ao contexto de produção	OK	
Apresentação da tese	OK	
Objetivos alcançados		No texto não há nenhuma informação que tenha relação com o presidente da república e muito menos o texto apresenta proposta de como resolver o problema da extinção
Explicitação da posição assumida	+ou -	
Uso de argumentos para defender a posição assumida	+ou -	
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos	OK	

Divisão dos parágrafos		<p>A questão do desmatamento no 2º parágrafo como causa da extinção deveria ser colocada na introdução junto à idéia do tráfico. Exemplificar, no 2º parágrafo, quais são as situações monstruosas a que os traficantes submetem os animais. Ainda nesse parágrafo, reescrever a partir do período <i>Essa falta de conscientização..</i></p> <p>Reescrever o 3º parágrafo.</p>
Emprego dos seqüenciadores das partes do texto: período, parágrafo.	OK	
Apresentação lingüística: pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência.		A palavra conscientização foi escrita de forma errada
Apresentação da conclusão		Faltou explicar de que modo é possível acabar com a extinção. Outro problema é o uso inadequado do <i>Não</i> o que causou incoerência.

Texto B3 – com revisão

**Evitar a extinção de animais no Brasil é dever de todos!**

A extinção no Brasil vem crescendo cada vez mais, isso ocorre devido ao tráfico de animais e ao desrespeito com os animais através da destruição de seu habitat natural.

A falta de respeito não tem limites, os bandidos do tráfico, enfrentam várias barreiras para alcançar os seus objetivos. Traficam os animais a qualquer custo e não se importam em fazer esses animais passarem por situações monstruosas. Tais como: aves são colocadas dentro de canos para serem transportadas; cobras são colocadas em meias e amarradas. Outros animais maiores são dopados para serem transportados sem fazer barulho.

A falta de conscientização por parte desses traficantes aumenta o risco de extinção. Isso acontece devido a falta de fiscalização por parte do governo e de leis mais sérias que punam os culpados.

Em 1990 o IBGE, publicou uma lista que incluía 303 espécies ameaçadas de extinção, além de outras 24 espécies em ameaça do processo de extermínio a extinção, alguns exemplos de animais ameaçados de extinção são: Leopardo, Onça – pintada, gorilas, coalas, focas e também ursos pardos.

É preciso que as autoridades se conscientizem sobre a urgência de traçar medidas que tentem diminuir o tráfico de animais. Acabar com a extinção é mais que uma obrigação é um dever.

Este terceiro texto, após os comentários feitos pelo aluno revisor, atende parcialmente ao seu objetivo: *Despertar nas autoridades, inclusive no*

*presidente, a consciência de que é preciso tomar medidas urgentes com relação à extinção de animais.*

Outro ponto a ser destacado é a reescritura do título: *Conscientizando o Brasil*, que foi apontado como sendo muito abrangente pelo aluno revisor. Fica evidente que esse título não dá nenhuma pista para o leitor sobre o assunto do texto. O leitor poderia se perguntar: Conscientizar o Brasil sobre quê?

O novo título *Evitar a extinção de animais no Brasil é dever de todos* apresenta o assunto do texto, criando no leitor uma expectativa, ao mesmo tempo que direciona a sua leitura.

Melhorou também a clareza do texto por meio da reescritura dos períodos sugeridos, já que agora, ao invés da circularidade apresentada no segundo texto, há uma progressão temática.

Essa redação, sem dúvida, apresenta um posicionamento crítico por parte do produtor. Há também maior informatividade em relação ao segundo texto:

*(...) aves são colocadas dentro de canos para serem transportadas; cobras são colocadas em meias e amarradas. Outros animais maiores são dopados para serem transportados sem fazer barulho.*

*Em 1990 o IBGE, publicou uma lista que incluía 303 espécies ameaçadas de extinção, além de outras 24 espécies em ameaça do processo de extermínio a extinção, alguns exemplos de animais ameaçados de extinção são: Leopardo, Onça – pintada, gorilas, coalas, focas e também ursos pardos.*

Enfim, como pudemos verificar, essa redação apresentou melhor textualidade após as etapas de produção, e, principalmente após as sugestões de revisão dadas pelo aluno revisor e pelo professor.

## Texto C1-sem planejamento

**O tráfico de animais**

O tráfico de animais é um problema que vem ganhando cada vez mais espaço em nosso meio.

Muitos animais acabam morrendo com o tráfico, e as pessoas nem ligam para essa situação, para eles é um animal a menos na natureza, mas se todos pensarmos assim de um em um nossa fauna ira acabar.

Os animais são caçados, e depois vendidos para os compradores, que também são culpados por esse problema, muitas pessoas criam em suas casas passarinhos, e esses pobres bichinhos que poderiam estar cantando na natureza, vivem em uma gaiola presos e muitas vezes maltratados.

Neste texto, podemos perceber o problema da falta de progressão textual. O texto comporta uma única idéia expressa no título *O tráfico de animais*, que, ao invés de ser expandida, é repetida em todos os parágrafos. Além de repetição de idéias, ausência de informações e não reflexão sobre o problema, o texto apresenta inadequações com relação aos recursos coesivos utilizados.

No segundo parágrafo, a pro-forma *eles* está inadequada quanto à concordância nominal, já que se refere a *pessoas*. Esse recurso de *substituição* acaba por prejudicar o sentido do parágrafo.

*As pessoas nem ligam para essa situação, para eles é um animal a menos*

Outro aspecto que merece destaque é o emprego de expressões genéricas: *muitos animais, pessoas, todos*. Esse emprego contribui para que o problema apresentado seja tratado superficialmente.

E, por fim, o texto termina sem um desfecho dando a impressão ao leitor de que haverá continuidade.

**Etapas de produção:**

- **Destinatário:** traficantes de animais
- **Objetivo:** Acabar com a compra ilegal de animais através da conscientização daqueles que praticam o tráfico
- **Roteiro:**

**Introdução:**

A – A situação do tráfico de animais no Brasil

a.1 o mercado do tráfico: colecionadores, laboratórios de pesquisa, lojas de animais, zoológicos, circos, curandeiros da Ásia.

**Desenvolvimento:**

B.1 – A solução para diminuir a extinção

b.1.1 projetos e ONGs

B.2 – Situação atual da extinção

b.2.1 desaparecimento de várias espécies

**Conclusão:**

C – Conscientização

c.1 daqueles que praticam o tráfico de animais

c.2 daqueles que compram os animais ilegalmente

Texto C2 - sem revisão  
**Direito à vida**

O tráfico de animais é o terceiro maior negócio em contrabando depois de drogas e armas. O mercado são os colecionadores privados, laboratórios de pesquisa, lojas de animais, zoológicos, circos e até curandeiros da Ásia.

No Brasil, há projetos com o objetivo de acabar com a extinção de animais, um deles é o Projeto

Tamar, que se estende por toda costa brasileira, este projeto visa proteger as espécies marinhas das ameaças que elas vêm sofrendo, com a invasão das praias por pessoas.

Hoje em dia os cientistas calculam que existam entre 10 e 100 milhões de espécies de seres vivos no planeta, mas somente 1,4 milhões são conhecidos e 25% estão ameaçados de extinção.

Todos os dias no mundo inteiro desaparecem quase trezentas espécies animais, devido à destruição de seus habitats, e também ao tráfico ilegal de animais.

E muitos desses tráficos são feitos por crianças, geralmente na beira de estradas e rodovias, elas usam o tráfico para tirarem seu sustento, e são essas crianças que deveriam estar estudando para terem um futuro melhor.

Infelizmente são os pobres animais quem pagam por isso e muitas vezes pagam com sua própria vida. A cada dez animais traficados, apenas um chega ao seu destino, os outros nove, morrem pelo caminho.

Pessoas que compram esses animais deveriam se conscientizarem que esses animais que hoje enfeitam vitrines e servem de chaveiros, tapetes e peles, poderiam estar livres e felizes na natureza.

Preserve nossa fauna, denuncie o tráfico!

Esta redação, diferentemente da primeira, apresenta o problema do tráfico de animais, inserindo-o num contexto sócio-econômico-político. Isso fica evidente logo na introdução, quando o produtor, por meio de dados - fruto de sua pesquisa -, afirma:

*O tráfico de animais é o 3º maior negócio em contrabando depois de outras drogas e armas.*

Ainda na introdução, o produtor do texto aponta quem são os “culpados” pelo comércio de animais:

*Colecionadores privados, laboratório de pesquisa, lojas de animais, zoológicos, circos e até curandeiros da Ásia.*

O segundo parágrafo é rico em informações com relação a propostas de preservação dos animais. Como possível solução à extinção, o produtor apresenta os projetos sociais, exemplificando com o Projeto Tamar.

Os 3º, 4º, 5º parágrafos mostram dados precisos com relação à extinção:

*Todos os dias no mundo inteiro desaparecem quase trezentas espécies de animais*

*A cada dez animais traficados, apenas um chega ao seu destino, os outros nove, morrem pelo caminho.*

O quinto parágrafo retoma a introdução, citando outro problema social: o fato de crianças serem usadas como traficantes na venda de animais.

Enfim, em relação ao primeiro texto, esse segundo apresenta progressão e continuidade. Há preocupação do produtor em informar o leitor por meio de vários dados. É possível identificar claramente a intenção do produtor e o esforço que ele faz para ganhar “aceitabilidade” do leitor com relação ao tráfico de animais. O texto também apresenta bom padrão coesivo, o que facilita a leitura.

#### **Ficha com comentários:**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título		Muito abrangente
Linguagem em relação ao contexto de produção	OK	
Apresentação da tese	OK	

Objetivos alcançados	+ou -	Como conscientizar os traficantes para não praticarem mais o tráfico de animais?
Explicitação da posição assumida	OK	
Uso de argumentos para defender a posição assumida	Ok	
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos	OK	
Divisão dos parágrafos	+ou -	O penúltimo parágrafo deveria ser colocado no final do primeiro, já que apresenta a mesma idéia. O 4º, 5º e 6º parágrafos deveriam ser colocados após o primeiro como desenvolvimento
Emprego dos marcadores textuais	OK	
Apresentação lingüística: pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência.	+ ou -	Concordância no último parágrafo no período: <i>Pessoas que compram esses animais deveriam se <b>conscientizarem</b></i>
Apresentação da conclusão	+ou -	Apresentar medidas de como é possível diminuir o tráfico

Texto C3 – com revisão

**Tráfico de animais: um dos grandes responsáveis pela extinção.**

O tráfico de animais é o terceiro maior negócio em contrabando depois de drogas e armas. O mercado são os colecionadores privados, laboratórios de pesquisa, lojas de animais, zoológicos, circos e até curandeiros da Ásia. Pessoas que compram esses animais deveriam se conscientizar que assim como os traficantes, também são responsáveis pelo tráfico, uma vez que compram esses animais ilegalmente. Essas pessoas deveriam perceber que esses animais que enfeitam vitrines e servem de chaveiros, tapetes e peles, poderiam estar livres e felizes na natureza.

Todos os dias no mundo inteiro desaparecem quase trezentas espécies animais, devido à destruição de seus habitats, e também ao tráfico ilegal de animais.

E muitos desses tráficos são feitos por crianças, geralmente na beira de estradas e rodovias, elas usam o tráfico para tirarem seu sustento, e são essas crianças que deveriam estar estudando para terem um futuro melhor.

Infelizmente são os pobres animais quem pagam por isso e muitas vezes pagam com sua própria vida. A cada dez animais traficados, apenas um chega ao seu destino, os outros nove, morrem pelo caminho.

Não podemos assistir a tudo isso de braços cruzados, precisamos fazer alguma coisa! Uma boa solução são as ongs e os projetos que buscam defender os animais.

No Brasil, há projetos com o objetivo de acabar com a extinção de animais, um deles é o Projeto Tamar, que se estende por toda costa brasileira, este projeto visa proteger as espécies marinhas das ameaças que elas vêm sofrendo,

com a invasão das praias por pessoas.

Preserve nossa fauna, denuncie o tráfico!

Esta redação, após a revisão, ganhou maior organização, já que as observações do revisor foram com relação à ordem dos parágrafos. Ao invertê-los, o texto obteve maior fluência, uma vez que é possível identificar sua progressão temática.

Outro aspecto a ser destacado é o título: *Tráfico de animais: um dos grandes responsáveis pela extinção*. Esse ganhou mais precisão em relação ao outro que se mostrava totalmente vago: *Direito à vida*.

Podemos dizer que há um posicionamento crítico por parte do produtor. Isso fica evidente no quinto parágrafo e na conclusão, quando é apresentada uma possível solução para o problema do tráfico por meio de ONGS e dos projetos:

*Não podemos assistir a tudo isso de braços cruzados, precisamos fazer alguma coisa! Uma boa solução são as ongs e os projetos que buscam defender os animais.*

*No Brasil, há projetos com o objetivo de acabar com a extinção de animais, um deles é o Projeto Tamar, que se estende por toda costa brasileira, este projeto visa proteger as espécies marinhas das ameaças que elas vêm sofrendo, com a invasão das praias por pessoas.*

Conforme verificamos, esta redação apresenta melhor textualidade, principalmente no que se refere à coesão, à coerência, e também à informatividade.

TextoD1-sem planejamento

### **Situação crítica**

A situação no meio ambiente esta tão grave que até na televisão estão passando propagandas de preservação de árvores, rios da natureza em geral. Mesmo assim a maioria das pessoas não levam a sério, acham que esse problema

simplismente não os atingem, e bom não é bem assim, pois querendo ou não é um problema de todos, cada pessoa tem sua parcela de culpa.

O aquecimento global é um dos mais graves, porque através dele muitas coisas estão ocorrendo, como o derretimento das geleiras, a extinção de varias espécies com que o alto calor acabam adquirindo fungos e morrem depressa, os ciclones e tornados fortíssimos que estão atingindo até mesmo o sul do Brasil, os rios da Amazônia que estão secando, as varias secas que atingem outros países. Esses são apenas alguns dos varios problemas que estão ocorrendo no mundo todo por conta do aquecimento global, que por sua vez é provocado pelo homem que por sua busca de cada vez se superar mais e de conseguir novas tecnologias.

Pode – se dizer que esses problemas citados é pura e simplismente falta de consciência do homem, pois tudo o que fazemos de ruim para a natureza ela nos devolve inúmeras vezes mais forte. Infelizmente só iremos perceber isso quando não restar mais nada na natureza.

Neste texto, as informações foram apresentadas de modo vago. Foram citados vários problemas com relação ao meio ambiente, mas não há dados que provem o que o produtor quis dizer. Sendo assim, o texto não tem argumentos sólidos que convençam o leitor. Melhor dizendo, o modo como as informações foram apresentadas sem articulação alguma, as torna irrelevantes, uma vez que não trazem nenhuma “novidade” ao leitor.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de o texto apresentar vários assuntos, sem deixar claro ao leitor o que realmente será tratado. Embora todos os assuntos estejam relacionados ao meio ambiente, não foram, porém, relacionados, de modo a desenvolver uma progressão temática. Isso prejudica a unidade temática do texto. Conforme Siqueira (1997:19): *um texto tem unidade quando aborda, do começo ao fim, o mesmo assunto.*

Ficou evidente a falta de uma reflexão crítica com relação ao tema do texto.

### **Etapas de produção:**

- **Destinatário:** População em geral
- **Objetivo:** Chamar a atenção da população sobre o problema da água
- **Roteiro:**

#### **Introdução:**

A – Preservação da água

a.1 ultimamente tem se falado na preservação da água

a.2 apesar de se falar muito na preservação da água, pouco tem sido feito.

#### **Desenvolvimento:**

B – A escassez da água daqui alguns anos

B.1 As gerações futuras sofrerão com a falta de água

B.2 A necessidade de economizar água, já que ela já começou a faltar em alguns lugares

#### **Conclusão:**

C – Conscientização da população através de medidas simples

c.1 economia da água nos serviços domésticos

c.2 nas práticas de higiene

Texto D2 – sem revisão

#### **Preserve a vida!**

Atualmente, tem-se falado muito em preservação das águas, porém não é o que tem ocorrido verdadeiramente. Por mais que existam ongs, projetos e até passeatas em favor desta questão, sempre irá existir pessoas que não dão devida importância à tal assunto. Mais a água sempre foi muito importante para nossa sobrevivência, e agora esta valendo ouro.

Pode-se afirmar que daqui uns vinte anos, poderemos ficar sem água potável, se continuarmos de olhos e ouvidos fechados, como se o problema não nos envolvessem.

Fingir que isso não acontece é um grande erro. Por consequência disso, sofreremos ou deixaremos de herança para nossos filhos e netos tal problema.

Por esses e outros motivos é preciso cuidar e economizar agora. Já existem países entrando em guerra pela posse de nascentes de água. Um exemplo dessa situação são os combates entre Israel e Líbano que lutam entre si para obter a nascente do rio Litani. Então, devemos preservar os rios para que não hajam guerras, tendo por motivo a água.

Não podemos permitir que essa situação continue. Por mais que pareça pouco, devemos começar já! Preservar a água é preservar a vida!

Em relação ao primeiro texto, o produtor mudou totalmente o tema. Isso ocorreu devido à estratégia usada para a composição temática: o grupo associativo e o mapa das idéias. No primeiro texto, o produtor citou a preservação das árvores e rios, e o aquecimento global. Já no segundo, apresentou a água como único tema. Podemos verificar que houve uma progressão das idéias.

Há, também, uma reflexão crítica a respeito do problema da água; o produtor não apenas cita, mas prova o que está tentando defender. No quarto parágrafo, o produtor apresenta exemplos concretos para provar a necessidade de se economizar água:

*Um exemplo dessa situação são os combates entre Israel e Líbano que lutam entre si para obter a nascente do rio Litani.*

Verificamos como após as etapas de produção, principalmente a etapa que se refere à pesquisa do tema, o texto apresenta de modo mais adequado a questão da informatividade, trazendo para o leitor “algo novo”. Segundo Siqueira (1997), a informação *nova* é garantida pelos comentários sobre o tema.

**Ficha com comentários:**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>INADEQUADO</b>
Título		Muito abrangente
Linguagem em relação ao contexto de produção	OK	
Apresentação da tese	OK	
Objetivos alcançados	+ ou -	
Explicitação da posição assumida	OK	
Uso de argumentos para defender a posição assumida	OK	
Seleção de informações relevantes para sustentar os argumentos	OK	
Divisão dos parágrafos		<p>O final do 1º parágrafo está deslocado, deveria ser colocado no 4º parágrafo. O início do 2º parágrafo está vago.</p> <p>Unir o 2º e o 3º parágrafos (mesma idéia)</p>
Emprego dos marcadores textuais	OK	
Apresentação lingüística (pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência)	+ ou -	Substituir a palavra preserve por economize

Apresentação da conclusão		Apresentar propostas de como solucionar o problema
---------------------------	--	--

Texto D3 – com revisão

**Preserve a vida: economize  
água!**

Atualmente, tem-se discutido sobre a importância de se economizar água, porém na prática não é o que tem ocorrido verdadeiramente. Por mais que existam ongs, projetos e até passeatas em favor desta questão, ainda há muitas pessoas, inclusive autoridades, que não dão devida importância a tal assunto.

Especialistas afirmam que daqui uns vinte anos, poderemos ficar sem água potável, se continuarmos de olhos e ouvidos fechados como se o problema não nos envolvesse. Fingir que a escassez de água não é um fato é um grande erro. Por consequência disso, sofreremos ou deixaremos de herança para nossos filhos e netos tal problema.

Por esses e outros motivos é preciso cuidar e economizar agora. Em alguns países a água já está valendo ouro. Por isso, existem países entrando em guerra pela posse de nascentes de água. Um exemplo dessa situação são os combates entre Israel e Líbano que lutam entre si para obter a nascente do rio Litani. Sendo assim, devemos preservar os rios e suas nascentes para que a água não seja também motivo de guerras.

Portanto, não podemos permitir que essa situação continue. Temos que traçar medidas que conscientizem as autoridades e a população sobre a necessidade de se economizar água. Por mais que pareça pouco, devemos começar já. A começar pelas nossas

residências. Por exemplo: ao escovarmos os dentes, não devemos deixar a torneira aberta, ao lavarmos o carro, devemos usar um balde ao invés da mangueira. Enfim, esses são alguns exemplos do que podemos fazer em casa para economizarmos água.  
Economize água: preserve a vida!

Este terceiro texto apresenta uma intencionalidade clara e objetiva. É possível identificar a intenção do produtor: conscientizar a população sobre a importância de se economizar água. Isso fica evidente quando, na conclusão, o produtor lança uma proposta e uma possível solução: A economia de água pode ser feita com pequenas medidas domésticas. Podemos dizer que o produtor atinge plenamente seu objetivo: *Conscientizar a população em geral sobre a importância de se economizar água.*

O modo como os argumentos foram apresentados faz com que essa redação seja facilmente aceitável, já que faz parte do nosso conhecimento de mundo a necessidade de se economizar água com medidas simples, como as apresentadas no último parágrafo deste texto. Sendo assim, o produtor lança mão do saber partilhado para interagir com o leitor.

Esta redação contempla vários fatores de textualidade: coerência, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e bom padrão coesivo.

### **3.2.2. Análise geral do *corpus***

Nesta análise, demonstramos, por meio da comparação, como as produções dos alunos melhoraram significativamente em termos de conteúdo após o ensino por etapas da produção textual escrita.

Em suma, após a análise do *corpus*, constatamos que, conforme nossa hipótese, os alunos, na maioria das vezes, se mostram “incompetentes” para compor quando escrevem sem nenhum planejamento. Isso ficou claro, por meio da comparação do primeiro texto com o segundo.

Outro fator decisivo foi a revisão interativa. Os alunos não só tiveram oportunidade de perceber as inadequações, como também de melhorá-las. Isso também possibilitou aos alunos maior autonomia, já que eles mesmos foram capazes de desenvolver e gerenciar as etapas apenas com o auxílio do professor, sem uma interferência direta.

Como pudemos verificar, por meio da análise dessas redações, ainda há muitas inadequações que precisam ser sanadas com outras estratégias, principalmente no que diz respeito à constituição de argumentos. Em todas as redações analisadas, eles são apresentados superficialmente ou são inexistentes, porém, conforme já mencionamos, o que queremos mostrar é que nosso objetivo não é apontar as inadequações, principalmente as relacionadas à forma, e sim verificar em que medida as redações melhoraram após o aluno ter desenvolvido certas habilidades de produção textual escrita.

## **Considerações finais**

O nosso objetivo, neste trabalho, não foi o de apontar as inadequações no texto-produto do aluno, e sim verificar em que aspectos o texto do aluno melhorou significativamente após este ter aprendido certas estratégias no processo da escrita.

Desde o início do processo, a nossa preocupação, centrou-se em possibilitar ao aluno desenvolver habilidades, para ser ele, realmente protagonista do próprio texto.

A nossa postura foi a de apresentar e desenvolver as várias etapas de produção mostradas no segundo capítulo, dando o máximo de autonomia possível ao aluno. Mesmo na fase final, da revisão e reescrita, os alunos foram incentivados e instruídos pelo professor a rever os próprios textos com o auxílio da ficha de revisão e por meio da revisão interativa (em dupla).

Ao final desse longo processo, verificamos que as redações dos alunos melhoraram significativamente porque desenvolvidas por meio de um planejamento. Principalmente, no que se refere aos fatores de textualidade.

Podemos afirmar que a informatividade é um dos primeiros fatores a se destacar, uma vez que uma das primeiras etapas do planejamento é a criação de idéias por meio do mapa, e, posteriormente, por meio da pesquisa sobre o tema. Desse modo, os textos distanciam-se das opiniões do senso comum, uma vez que o aluno tem “o que dizer” devido a exemplos e dados recolhidos na leitura de textos diversos. Isso permite que se tome uma posição, que se construa uma opinião pessoal sobre o tema.

Nesse sentido, asseguramos que os textos analisados atenderam às expectativas quanto ao fator de textualidade: a informatividade, concebida como a capacidade de informar o seu leitor, de apresentar informações “novas” e ou desconhecidas. A informatividade, nos textos analisados, apareceu na apresentação de exemplos e de dados estatísticos.

Quanto aos fatores de textualidade - coesão e coerência -, esses sem dúvida, foram contemplados nas redações que analisamos, por meio da continuidade, da progressão e da articulação de conceitos e idéias (coesão) e por meio do emprego de recursos lingüísticos, tais como repetição de palavras, substituição, o uso de pronomes anafóricos, de elipse, dos organizadores textuais (coesão) a fim de garantirem a unidade temática.

Outro aspecto a se considerar é que quando as redações são planejadas, os fatores de textualidade - “intencionalidade” e “aceitabilidade” -, relacionados diretamente aos protagonistas do ato comunicativo - produtor e leitor- são previamente construídos.

A construção desses fatores se inicia no momento em que o produtor escolhe o tema e o gênero que irão compor o texto, traça os objetivos e elabora um plano de ação para conseguir a adesão do leitor.

É relevante ressaltar também que a auto - estima dos alunos é reforçada por meio desse processo por etapas. Citamos, a título de reforço, alguns depoimentos<sup>12</sup>:

- *No segundo texto, tivemos tempo para pensar e organizar melhor as idéias.*
- *Através do planejamento é possível buscar informações sobre o tema.*
- *Com a revisão do colega, sabemos se o texto foi compreendido ou não, daí podemos melhorar a redação.*

Em suma, podemos afirmar que o desempenho dos alunos, cujas produções analisamos, revela um “sucesso” satisfatório quanto à aprendizagem das habilidades envolvidas na produção textual. Esse “sucesso”, sem dúvida, só foi possível graças à elaboração das etapas pelo professor, bem como as

---

<sup>12</sup> Os depoimentos foram colhidos por meio de uma conversa informal com os alunos: por isso, foram transcritos tal qual foram pronunciados

instruções para o desenvolvimento das etapas e também pela participação comprometida dos alunos.

Conforme verificamos, foi criada uma situação para o ensino aprendizagem de redação, por meio de motivação e do planejamento do texto. Podemos afirmar que houve comunicação efetiva entre as partes envolvidas: professores e alunos, e alunos entre si. O texto do aluno foi valorizado e utilizado como material pedagógico na sala de aula.

É claro que as produções analisadas apresentam muitas inadequações que precisam ser trabalhadas. No entanto, o que queremos destacar é o fato de ter sido a primeira vez, que os alunos depararam com uma metodologia para escrever, já que, conforme mencionaram no início deste trabalho, sempre produziram seus textos sem nenhum planejamento.

Assim, postulamos que o desenvolvimento de estratégias de produção textual na sala de aula por meio de um ensino por etapas é um caminho para se desenvolver a competência (saber/fazer) comunicativa dos alunos no que diz respeito à produção textual escrita.

Não queremos, com isso, criar receitas ou padrões que os alunos terão de seguir todas as vezes que forem produzir um texto. Pois, se assim o fizéssemos, incorreríamos nas mesmas condições inadequadas de elaboração que têm perdurado no ensino de redação ao longo dos últimos anos. As etapas desenvolvidas, neste trabalho, devem ser revistas e aprimoradas de acordo com cada contexto. O que reafirmamos é: escrever é um longo processo que envolve uma série de operações de leitura, pesquisa, plano, objetivo, escrita e reescrita.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jacqueline P. *Seqüência Didática Artigo de Opinião*. São Paulo: 2006.
- BEAUGRANDE, Robert & DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London And New York: Longman, 1981.
- BRANDÃO. Helena H. Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília/SEF: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - 1º e 2º ciclos do ensino fundamental*. Brasília/SEF: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – ensino médio*. Brasília/SEF: 1999.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Pardós, 1989.
- CHAROLLES, Michael. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: GALVES, C et alii (Org). *O texto leitura e Escrita*. Campinas: Pontes, 2002.
- DIJK. Teun A Van. *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança Social*. Brasília, DF: UNB, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 2001.
- FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. *Linguística textual: introdução*. São Paulo, Cortez, 1983.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GALVES, Charlotte (Org). *O texto. Leitura & Escrita*. Campinas: Pontes, 2002.

- GARCIA, Otton Maria. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- HALLIDAY, M..A.K; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Longman,1976.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Àtica, 1996.
- KINTSCH, W & DIJK, Van. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press,1983.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G.Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto,1993.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G.Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEITE, Célia Coelho Pereira; SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. *Gramática de texto: as relações / valores*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: A.P DIONÍSIO, A. R MACHADO & M. A. BEZERRA (orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ONTORIA, Antônio; LUQUE, Angêla; GÓMEZ, Pedro Juan. *Aprender com mapas mentais. Uma estratégia para pensar e estudar*. São Paulo: Madras, 2004.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a Escrita. O processual e o lúdico*. São Paulo: Olho d'água,1999.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PERRENOUD, Philippe. *Construindo Competências*. Nova Escola. São Paulo, nº 135, p.19, setembro 2000.
- PERRENOUD, Philippe. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVEIRA, Maria Teresa Serafini. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2004.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg. *Organização do texto dissertativo*. São Paulo: Selinunte, 1995.

\_\_\_\_\_. *O texto movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1997.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Plêiade, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.