

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ROSÂNGELA GUEDES BAPTISTA

**POR ENTRE OS (DES)CAMINHOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO
ENSINO MÉDIO**

MARINGÁ – PR
2006

ROSÂNGELA GUEDES BAPTISTA

**POR ENTRE OS (DES)CAMINHOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini.

MARINGÁ – PR
2006

ROSÂNGELA GUEDES BAPTISTA

**POR ENTRE OS (DES)CAMINHOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em 04 de dezembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina (UEL / Londrina – PR)

Prof^ª. Dr^ª. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

“Escrever é procurar entender,
é procurar reproduzir o irreproduzível,
é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria
apenas vago e
sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não
foi abençoada”.

AGRADECIMENTOS

A Deus sem o qual nada seria possível.

À minha mãe (*in memoriam*), professora, exemplo de uma vida de luta e superação de dificuldades e por ser tolerante e incentivadora.

A minha avó Emília, incentivadora nos momentos de desânimo e nervosismo desta trajetória, companheira durante as viagens de estudos.

Aos meus filhos Ana Lúcia e Luiz Eduardo que souberam se doar por esta causa. Ao Luiz, esposo, companheiro e pelo apoio durante esta caminhada. E aos netinhos, flores da minha vida, Ana Clara e João Augusto.

À Profª. Dra Marilurdes Zanini, por sua dedicação profissional e pela paciência nos momentos difíceis da vida que coincidiram com este trabalho.

Às professoras Dra Alba Maria Perfeito e Dra Neiva Maria Jung, pela leitura atenta e comentários construtivos por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UEM, pelos estímulos e auxílios ofertados em todos os obstáculos encontrados no caminho.

Aos funcionários do PLE, em especial à Andréa Regina Previati, pela dedicação e carinho.

A todos os colegas de turma, que acompanharam o desenvolver deste trabalho e colaboraram de forma direta ou indireta, para sua realização, especialmente Inesa, com a qual compartilhei alegrias e aflições.

Aos sujeitos desta pesquisa, que, com curiosidade e boa vontade, forneceram os dados para este estudo.

Aos Professores e Coordenadores do ensino médio da Escola onde esta pesquisa foi realizada.

RESUMO

O interesse pelo tema surgiu da necessidade de respostas a inquietações vivenciadas durante a atuação da pesquisadora no magistério, ao perceber que, nas produções textuais escolares, mesmo em final de nível de ensino, é visível a falta de intimidade entre alunos e a língua escrita. A pesquisa teve como propósito analisar as implicações que a postura adotada pelos professores exerce no desempenho comunicativo escrito dos alunos. Este trabalho se organiza, com o auxílio do Interacionismo, sob a perspectiva da Lingüística Aplicada, que tem o texto como foco no ensino de LM, o qual envolve leitura, produção e reflexão. Elegemos a intertextualidade como condição essencial de coerência para a produção de textos escolares, assim como para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A observação foi realizada em uma 3ª. série de escola pública, de ensino médio, nos meses de outubro e novembro de 2004. Adotamos a pesquisa etnográfica, a qual se revela cognitivo-textual, uma vez que seguimos alguns passos metodológicos em relação aos procedimentos (Lüdcke e André, 1986). Com base nesses princípios, 30 produções tomadas como amostras são analisadas quanto aos aspectos geradores de sentido, privilegiando os fatores de coerência: a unidade temática, a intertextualidade e a informatividade, e os esquemas cognitivos acionados na leitura. A investigação, reconstruída pela “caminhada geraldiana” revela que as produções reproduzem algum tipo de conhecimento prévio e as marcas de leitura realizada pelo produtor, estabelecendo um diálogo intertextual, entre os textos produzidos e o conhecimento de mundo. No entanto, evidencia também que a prática pedagógica é sufocada pelo contexto ou pela estrutura sócio-educacional, e que o mau desempenho escrito de alguns alunos mantém estreita ressonância com o processo de ensino-aprendizagem a que foram submetidos, o qual, a nosso ver, possui falhas que retraem o desenvolvimento escrito desses alunos. Os resultados apurados apontam que ainda há muito a se fazer em relação ao ensino da leitura e produção textual no ensino médio, em que o livro didático abafa a voz do professor, assumindo a posição de verdadeiro produtor de sentido. Finalmente, deduz-se que para a formação de um usuário competente, que saiba usar a língua de forma adequada nas suas diferentes instâncias, é preciso que se criem condições favoráveis de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual em sala de aula, como também que se faça um alerta sobre a importância da leitura diversificada e do exercício constante da produção textual, o que depende em grande medida do encaminhamento significativo e eficaz dado pelo professor.

Palavras-chave: produção de texto, intertextualidade, ensino-aprendizagem de língua.

ABSTRACT

The need for answers to the concerns and the problems experienced during the teaching research period caused current interest in the theme of our dissertation. Actually a lack of relationship between the students and the written language was clearly evident in classroom text productions even in the final school years. Current research analyzed implications with regard to the stance that teachers had in student's written communicative performance. Research has been organized through Interactionism and from the point of view of Applied Linguistics, with the text as the focal point in Portuguese Language teaching, comprising reading, production and reflection. Intertextuality has been pinpointed as the essential coherence condition for the production of texts in the classroom and for the development of communicative competence in the students. Survey has been undertaken in a 3rd grade class of a government high school, during October and November 2004. Cognitive-textual research-ethnographic has been adopted since methodological steps have been followed with regard to procedures (Lüdcke & André, 1986). Based on the above principles, thirty text productions were taken as samples and analyzed according to meaning-generating aspects with special reference to coherence factors, such as thematic unity, intertextuality, informatibility and the cognitive schemes triggered in reading. Restructured by the "Geraldian pathway", investigation revealed that productions reproduce certain types of previous knowledge and the marks of reading carried through for the producer establish an intertextual dialogue between the produced texts and world knowledge. However, evidences exist that pedagogical practice is stifled by context and by the social and educational structure and that certain students' bad performance in writing has strict links with the teaching-learning process that had previously been adopted. In fact, this type of process reveals itself full of faults that impair the students' development of writing. Results show that much has still to be undertaken with regard to the teaching of reading and text production in the high school where the textbook still silences the teacher's voice and becomes the true producer of meaning. Favorable conditions in the teaching-learning of reading and text production in the classroom should be posited and the importance of diversified reading coupled to the constant exercise of text production should be emphasized for the adequate formation of a competent user of the language in all its several registers. The above, nevertheless, depends largely on the teacher's significant and efficacious mediation.

Key words: text production; intertextuality; teaching and learning of language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ESPAÇO TEÓRICO	18
1.1 Ensino de língua materna: alguns critérios	18
1.1.1 Das concepções aos objetivos do ensino de Língua Materna	21
1.1.2 A língua: expressão do pensamento?	21
1.1.3 A língua: instrumento de comunicação?	22
1.1.4 A língua: produto pronto e acabado ou processo em uso e formação?	24
1.1.5 Posicionamento teórico e político: conseqüências no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna	24
1.2 Desenvolver a competência comunicativa: objetivo do ensino-aprendizagem de Língua Materna	26
1.3 Leitura: concepções, objetivos e opção metodológica	27
1.3.1 Leitura: posicionamentos teóricos e políticos	31
1.4 A construção de sentidos: percursos e percalços	33
1.4.1 Leitura e produção textual: contribuições da Análise do Discurso	34
1.5 A construção de sentido: a interação autor-texto-leitor e os elementos para a construção de significados	35
1.5.1 Conhecimentos prévios, esquemas de conhecimento e construção de sentidos	36
1.5.2 A intertextualidade nos caminhos do leitor	39
1.5.3 A intertextualidade como condição de leitura para a produção textual no contexto da escola	41
1.6 Leitura e escrita: duas faces de uma mesma moeda?	43
1.6.1 Caminhos da leitura para a escrita	44
1.7 Leitura e escrita: processos concomitantes	47
CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO ESCRITA: PRODUTO DE LEITURA MATERIALIZADA NO TEXTO	51
2.1 O texto nos PCNs (ensino médio): postura interativa no ensino-aprendizagem de Língua Materna	51
2.2 O texto como produto de um movimento de linguagem na construção de novos significados	53
2.2.1 A interlocução na compreensão de sentidos da escrita	55
2.2.2 A escrita: um processo cognitivo	56
2.3 Noções de texto e suas concepções redutoras	56
2.4 Produção de texto e redação	59
2.4.1 A atividade de produção textual	60
2.4.2 Encaminhamentos das estratégias textuais em sala de aula	64
2.4.3 As condições de produção das aulas	65
2.5 Procedimentos de seleção e análise	66
2.5.1 Um jogo de imagem como opção para a caminhada: a reprodução escolar	66
2.6 A construção de sentidos do texto / processos de construção textual	67
2.6.1 Coesão e coerência textual	68
2.6.2 A intertextualidade e informatividade – aspectos pragmáticos do texto	69
2.6.3 A intertextualidade: recurso para a construção de sentido do texto	70

2.6.4	Intertextualidade e polifonia	72
2.7	A paráfrase na produção textual	74
2.8	A aula de produção de textos	76
	CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	78
3.1	O desenho da pesquisa	78
3.2	A escolha do campo	80
3.2.1	A escola	80
3.2.2	A turma	82
3.2.3	O docente	83
3.2.4	O material didático	84
3.2.5	Os alunos	84
3.2.6	As aulas	85
3.2.7	A proposta de produção	86
3.2.8	A atividade proposta	88
	CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	90
4.1	As produções textuais: parte significativa do corpus	90
4.2	Os percursos de leitura / escrita nas produções textuais	90
4.3	Os resultados revelados	92
4.3.1	Grupo I – Reprodução: cópia, extração, decodificação, paráfrase “as avessas”, semelhança forte	92
4.3.2	Grupo II – Paráfrase reprodutiva: leitura marginal, “reiteração do já dito”, diálogo tímido	101
4.3.3	Grupo III – Paráfrase criativa: leitura adequada, apropriado ao contexto escolar e social, semelhança tênue	110
4.3.4	Dois procedimentos particulares	115
4.4	Sobre os encaminhamentos metodológicos revelados	117
4.5	A prática pedagógica revelada em sala de aula	118
4.6	Comentários finais	121
4.7	Quadro explicativo	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
	ANEXOS	136
	Anexo 1	137
	Anexo 2	141
	Anexo 3	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DETRAN – MS: Departamento de Trânsito de Mato Grosso do Sul

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LA: Lingüística Aplicada

LD: Livro Didático

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

PPP: Proposta Político-Pedagógica

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED – MS: Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais passa o mundo e a necessidade de os homens encontrarem caminho em face dessas mudanças obrigam-nos a repensar constantemente a educação no Brasil. E um dos caminhos para superação dos problemas brasileiros está na atenção que se dá à educação. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que a educação em nosso país alcance um patamar de alicerce sólido para o exercício da cidadania.

Quando tocamos na questão do ensino, seria importante considerarmos o papel social do ensino de língua materna, suas premissas, sua filosofia, seus objetivos, sua relevância e suas implicações. Remetemos, então, nossas atenções à situação vivenciada em sala de aula e levantamos algumas questões sobre *as ações que se fazem com a linguagem* (GERALDI, 1997b), nos processos de interação e de interlocução do aluno, na escola.

O porquê ou o para quê é importante o cidadão saber usar a língua, nas instâncias públicas e privadas, são questões discutidas por Geraldi (1996a), Possenti (1996) e Matencio (1998a), os quais partem dos objetivos do ensino de língua materna, ancorados no ler, falar e refletir sobre a linguagem. Nossa atenção volta-se, então, à postura assumida pelo professor diante de tais objetivos, a qual tem afinidades não só com os objetivos como também com a concepção de linguagem que ele assume, a qual subjaz ao encaminhamento metodológico dado às suas aulas, à sua prática pedagógica.

Desde a década de 80, há um interesse das Secretarias de Educação, como das Instituições de Ensino Superior, em levar ao professor dos ensinos fundamental e médio a proposta interacionista de linguagem. Desde então, essa proposta vem se instalando gradativamente, a passos lentos, esparsa, tímida, porque prevalece ainda, em muitos professores, uma imagem de ensino de língua relacionado tão-somente às regras tradicionais de gramática, conforme constatado por Geraldi (1997b). Professores e especialistas em educação reconhecem tal realidade, e cada vez mais se resgata a importância de um ensino direcionado essencialmente para a produção e compreensão de textos em seus mais variados aspectos.

Nestes últimos anos, os aspectos didáticos de ensino da leitura e da produção em língua materna têm sido temas de pesquisas e debates por parte de vários pesquisadores das áreas da lingüística textual, da psicolingüística, entre outras. Atualmente, para que um indivíduo seja considerado um leitor competente e um produtor eficiente, são levados em conta dois níveis de exigência: a) que seja usuário da leitura, e nesse papel seja competente no uso da língua; b) que seja crítico, reflexivo e independente, na realização dessa atividade

(INEP, 2001). Com essas novas exigências surgem diferenciadas perspectivas pedagógicas. Conforme muda o foco dado ao conteúdo escolar, a função do professor também passa por transformações, e novas perspectivas de ensino são traçadas. A função do professor como transmissor de conhecimentos, agora toma rumos diferentes. A partir da abordagem interacionista, o que se espera, na escola, é que os alunos desenvolvam habilidades lingüísticas e de funcionamento da língua nos vários contextos discursivos em que podem se fazer presentes.

As propostas dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), no que diz respeito à compreensão textual, enfatizam o papel do professor no ensino de procedimentos de leitura. Esse tipo de ensino envolve a aquisição de conhecimentos sobre gêneros discursivos, estratégias de leitura e aplicação dessas habilidades nas práticas sociais dos alunos, bem como a ativação de conhecimentos prévios de duas naturezas distintas: vivências do indivíduo como leitor; e esquemas relativos à estrutura dos textos e seus componentes – elementos textuais e contextuais – dos textos. Nessa abordagem didática, cabe ao professor ensinar os procedimentos de leitura, dentre outros conteúdos, em conjunto com a capacidade reflexiva do aluno.

Pautado na mesma abordagem, o texto, conforme os documentos oficiais, não é portador de um único sentido, e, sim, uma unidade comunicativa e significativa, que permite ao leitor co-produzir sentidos. A partir dessa caracterização, o texto abarca vários significados, e seu ensino não pode corresponder a um estudo meramente estrutural, como se apresentasse apenas uma leitura possível.

Dentre as modificações ocorridas nas últimas décadas no ensino e na aprendizagem de língua materna, principalmente aquelas decorrentes de questões teóricas e metodológicas, ressaltamos a que se origina da contribuição da Lingüística Aplicada, que, vinculada à corrente americana, acreditava na relação óbvia dos estudos lingüísticos e nas melhorias do ensino de línguas marcadas pela tentativa da aplicação da teoria à prática. As mudanças acabaram por se refletir no modo de pensar e de agir do professor, além de interferirem na definição dos objetivos para o ensino de língua materna.

Os avanços da Lingüística, Lingüística Aplicada e disciplinas afins fundamentaram, após a segunda metade do século, uma visão de que seriam capazes de solucionar as questões problemáticas na formação de professores de LM, assim como resolver os problemas de ensino e aprendizagem de LM (Kleiman, 1992/c; Serrani, 1982). Contudo, a crise na formação de professores e nas instituições educacionais como um todo permaneceu (MATENCIO, 1998a, p. 76).

Decorrente das alterações de paradigmas nos estudos lingüísticos contemporâneos existe a crença de que o domínio de teorias específicas de determinados campos do saber, em especial a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, habilita o professor a realizar um ensino de melhor qualidade. Ainda que, na maior parte das vezes, não se admita explicitamente, a essa crença subjaz a idéia de que a teoria se aplica diretamente à prática. No entanto, após a leitura de alguns estudos sobre essa crença, dentre eles o de Matencio (2001b), somos levados a perceber que, em sala de aula, no ensino e na aprendizagem de língua materna (doravante LM), há uma contradição aliada a essa idéia, no momento em que a estudiosa define o objetivo da Lingüística Aplicada como *estudo da linguagem em uso, na interação face a face ou a distância*, e afirma que é por meio da linguagem em uso que se dá a interação professor/aluno em sala de aula.

Considerando que esse é o objetivo do lingüista aplicado, seu objeto de estudo se constitui enquanto tal não porque inevitavelmente tenha uma finalidade prática, como muitas vezes tem sido preconizado, mas porque se configura efetivamente na prática de usos originários em diferentes instituições (MATENCIO, 2001b, p. 25).

Com base nessas reflexões, é sob a perspectiva da Lingüística Aplicada, que se organiza este trabalho, ancorando-se no sociointeracionismo para a reflexão do ensino de LM, cujo foco é o texto, em que se envolvem leitura, produção e reflexão sobre a língua, ou seja, um ensino de LM que toma o texto como a *unidade básica da linguagem verbal* (BRASIL, 1999). Nesse contexto, o aluno é considerado produtor de textos, isto é, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz, os quais o constituem como ser humano.

Sendo assim, o compromisso que a escola assume com a sociedade deve ser, segundo Neves (2000), o compromisso de ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever. E no Ensino Médio, foco do trabalho, “supõe-se” que o aluno já tenha um domínio eficaz da leitura e da escrita. A questão nos preocupa, posto que, ao indagar ou responder ao professor, ele encontra obstáculos para construir o sentido de um texto e, conseqüentemente, nessa fase de ensino acaba ainda fazendo meras paráfrases reprodutivas de textos lidos ou, então, da fala do professor. Percebemos, assim, que a dificuldade do aluno, nesse momento, caracteriza a sua dificuldade de leitura, e conseqüentemente de escrita, levando-nos a crer que ainda persiste um entrave entre a leitura e a escrita, no processo de composição do texto.

Para cumprir a função social, a escrita se configura em textos, espaços nos quais um sujeito fala sobre algo para um outro sujeito, considerando o contexto de produção. Diante disso, a escola é o espaço onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem de LM, e a sala

de aula, o ambiente propício para as situações de leitura e escrita, desde que todos que nela se encontrem compartilhe de um mesmo objetivo para a elaboração e execução das atividades propostas.

A produção escrita na escola constitui-se de um texto escrito, registro lingüístico que possui condições de produção historicamente estipuladas e distintas da oralidade. A existência de uma lacuna entre o momento da produção e o da recepção do texto “*interlocução à distância*”, na definição de Geraldi (2002c), é uma de suas mais importantes características. Exige que o aluno/produtor, no momento da escrita, e, a partir dos objetivos propostos que tem com o texto, preveja as expectativas que seu(s) interlocutor(es) tenha(m) frente ao tema de que o texto trata e a forma de abordá-lo.

A partir desta premissa, o aluno deve articular argumentos que consigam levar às conclusões por ele estabelecidas, atento ainda, para que os aspectos formais (ortografia, acentuação, pontuação, uso ou não de parágrafos e até mesmo a disposição do texto no papel) também contribuam para a construção de um texto com significado, compreensível e claro, isto é, legível.

O texto escrito, é assim, o registro de um jogo intersubjetivo entre sujeitos historicamente situados. Nele, as estratégias utilizadas por um dos jogadores (o aluno/produtor) encontram-se marcadas, explicitadas na superfície textual, podendo ou não ser bem sucedidas em relação aos objetivos de seu produtor, característica de registro que permite ser analisado posteriormente, ou então reconstruído, para depois reescrevê-lo, como se fosse um produto inacabado, sempre em construção.

Neste sentido, a língua não pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, fechado em si mesmo, pois enquanto produto da história e como condição de produção da história presente, está marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais de usos, isto é, por conter no seu interior “*as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza)*” (GERALDI, 1996a, p. 28).

Segundo Geraldi (1996a, p. 41), estes fatos apontam para uma escola, que se quisesse ser bem sucedida, em uma direção diferente daquela que ela hoje é, poderia estimular um número maior e variado de interações, pois é a começar dessas interações que o aluno “*extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias*”.

As diferentes instâncias, públicas e privadas, “*correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho lingüístico*” (Idem, p.42), portanto referem-se aos diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho lingüístico-discursivo em cada uma dessas instâncias é diferenciado.

É na escola que as regras de uso da palavra (falada ou escrita) se dá, através dos ensinamentos por ela veiculados aos alunos, como o que vai se definindo *quem* pode dizer o *quê*, *quando*, *como* e *para quem*.

Geraldi (1997b), Lemos (1997) e outros têm alertado para as impropriedades desta postura pedagógica, direcionando para um de seus aspectos mais problemáticos, a artificialidade que impõe à interlocução entre os sujeitos envolvidos.

É por isso que, nessa linha de reflexão, e com base na constatação da visão redutora de leitura e de escrita na prática pedagógica, depreendida da fala de professores de escolas públicas e privadas em Eldorado (Mato Grosso do Sul), a pesquisa nos parece pertinente. Acreditamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos e relatadas informalmente pelos professores nesse nível de ensino sejam, em parte, reflexos desse reducionismo. Daí o questionamento: se o ensino e a aprendizagem de LM prevêm a formação de um usuário competente da língua nas instâncias em que se insere, por que, ainda, no ensino médio os alunos resistem em realizar atividades de leitura e de escrita e, quando as realizam, revelam dificuldade em construir sentido, ou seja, fazem paráfrases da fala do professor ou do texto de apoio para produzirem os seus textos?

Com base nesse questionamento, este trabalho propõe-se a fazer, por meio de uma pesquisa etnográfica, à luz da Lingüística Aplicada, uma reflexão sobre as implicações da leitura na produção do texto escrito, na terceira série do Ensino Médio de uma escola pública, localizada na cidade de Eldorado – região sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa tem, pois, o objetivo de, a partir da observação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita, no ensino médio, analisar as implicações que os encaminhamentos do processo de leitura e de escrita têm no desempenho comunicativo escrito dos alunos.

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ ou objetivas que existam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL,1999, p. 131, grifo nosso).

Partimos da hipótese de que o desenvolvimento dessa competência se concretiza por vários fatores, como a coerência, neste trabalho marcada especificamente pela unidade temática, pela informatividade e pela intertextualidade, já que são esses os fatores primários

para que o produtor saia da mera reprodução e avance para a criação e conseqüente autonomia textual e discursiva.

Nesse contexto, focalizamos as atenções na relação existente entre a produção escrita e a produção de leitura de um conjunto de textos dos alunos, produto final da observação e da análise do material didático-pedagógico utilizado em sala de aula. Para isso, delimitamos como objetivos específicos:

- a) reconhecer na superfície das produções textuais os esquemas ativados no momento da leitura;
- b) apontar marcas lingüístico-textuais que evidenciam os fatores de coerência eleitos neste trabalho: unidade temática, informatividade e intertextualidade.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de natureza etnográfica (MOITA LOPES, 2002) a qual, pelos procedimentos, revela-se cognitivo-textual, tendência, segundo Moita Lopes (2002, p. 88), fazer pesquisa etnográfica requer a participação na sala de aula como observador participante para, diagnosticar:

a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986).

Encontramos ainda respaldo nos três passos que seguimos ancorados nos procedimentos de Lüdcke e André (1986): 1º.) escolha do local para estudos e contatos; 2º.) busca de dados para compreensão e interpretação do fenômeno analisado; 3º.) intervenção sugerida, na análise realizada.

Para isso, seguimos alguns passos metodológicos:

- observação de aulas;
- análise do material que desencadeou a produção de texto;
- leitura da proposta de produção textual;
- leitura compreensiva / interpretativa dos textos;
- análise dos textos produzidos pelos alunos, com vistas às pistas que marcam a reprodução ou a criação, independentemente da tipologia ou do gênero textual;

- agrupamento dos textos produzidos por similaridade de procedimentos de leitura;
- análise dos aspectos lingüísticos-textuais geradores de sentidos: unidade temática; intertextualidade; informatividade;
- classificação das produções textuais em grupos de paráfrases e de níveis de originalidade (MESERANI, 2000);
- discussão dos resultados;
- conclusão.

A fim de formalizar a pesquisa, este trabalho se organiza em quatro capítulos:

- Capítulo I – apresenta o espaço teórico no qual realizamos um rápido resgate dos objetivos do ensino de LM, enfatizando a leitura e suas implicações na produção textual.
- Capítulo II – aborda o texto como produto de leitura de textos do mundo; aborda também o aspecto teórico de produção dos textos analisados.
- Capítulo III – descreve os procedimentos utilizados na pesquisa.
- Capítulo IV – é o capítulo da contextualização e análises: a) dos textos, com vistas à depreensão dos procedimentos de leitura e da organização das idéias (coerência) na produção dos alunos; b) das implicações que os encaminhamentos do processo ensino-aprendizagem trazem para o desempenho comunicativo escrito desses alunos.
- Considerações finais – trata das conclusões, por meio das quais esperamos desencadear reflexões nos professores de LM, especialmente nos do ensino médio, sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados em suas aulas de leitura e de produção textual.

CAPÍTULO 1

ESPAÇO TEÓRICO

LÍNGUA MATERNA: ENSINAR A APRENDER A LER E A ESCREVER?

1.1 Ensino de língua materna: alguns preceitos teóricos

Com a democratização da rede pública, parece ter-se evidenciado o fracasso escolar. Teóricos e estudiosos da aprendizagem procuraram explicações para o fato. Magda Soares (2000) mostra, por meio das ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais, as justificativas para o fracasso escolar. Geraldi (2002c) vai adiante e procura construir uma alternativa de ação diante de um tema tão complexo, em especial quando se volta para o ensino de LM. Para isso, trata a língua como uma forma de *interação entre indivíduos*, uma vez que a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais. Já para Matencio (1998a, p.66) a escola, embora tenha aberto as portas ao povo, continua sendo o espaço onde a palavra escrita é reproduzida de forma autoritária, não oferecendo ao aluno leitor / produtor de textos oportunidade de ocupar o lugar que lhe permitiria *reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re) construir sua própria história de leitura e escrita*.

Várias pesquisas, no contexto escolar sócio-democrático, têm tido como objeto de preocupação o texto escrito, que, segundo Matencio, *é visto apenas como produto* (1998a, p.77). Dessa forma, assim como a autora entendemos que *há a construção de um contexto de aprendizagem reducionista*, em que o aluno é orientado por uma visão restrita, tanto do objeto de estudo – o texto – quanto do que é aprender a produzi-lo.

Para que possamos ter mais claro o que isso significa, basta que resgatemos, mesmo que simplificada, a visão do processo de ensino-aprendizagem de LM, nas duas últimas décadas.

Nos anos 80, o ensino de língua portuguesa, nas escolas brasileiras, foi alvo de novas críticas, fundamentadas por *pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica*, e também por *estudos desenvolvidos sobre variação lingüística e psicolingüística* (BRASIL, 1999, p. 17). Dentre outras pesquisas que mereceram destaque à época, ressaltamos as que *possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita* (Idem).

Nesse período, os avanços nos estudos da linguagem estimularam os estudos sobre o funcionamento dos discursos, que se integraram às pesquisas em Linguística Aplicada, suscitando pesquisas e trabalhos sobre a interação professor/aluno mediada pelos instrumentos didáticos. A implementação de novas metodologias de ensino foi muito valorizada, incluindo a leitura e a produção de textos como questões fundamentais no trabalho com a LM.

Em estudos mais recentes (de aproximadamente 35 anos para cá), que resultaram na teoria da enunciação, procura-se elucidar o funcionamento dos processos comunicativos e os procedimentos de constituição de sentidos. O fato contribuiu decisivamente para abrir novos horizontes na área do ensino de LM. A grande questão que se propôs, então, centrou-se na produção de sentido, visto que a língua abriga linguajares variados e, por ser fundamentalmente meio de interação, serve também como matéria concreta para atos de cooperação, oposição, tensão e interação.

Decorrentes dos estudos, as teorias lingüísticas da enunciação, entre elas a de Bakhtin (1992a), abarcam o estudo da língua além dos limites da frase e chegam ao que não é verbal, ou seja, abraçam o que interessa aos significados produzidos em interação, o sentido do que se diz, e o que se produz numa determinada situação sócio-histórica. Para nós, nesse processo pragmático, a situação passa a ser um componente na análise e compreensão dos atos de comunicação verbal, pois os enunciados podem ter significados diferentes em situações diferentes.

Segundo Fiorin (2000), estudar os mecanismos de geração do sentido do texto é importante no processo de ensino-aprendizagem de LM:

Podemos aprender a produzir textos espontânea ou sistematicamente, implícita ou explicitamente. Acreditamos que a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem (FIORIN, 2000, p. 29).

A contribuição da Lingüística Textual marca a opção do professor em sala de aula. No trabalho com a leitura e a produção do texto o professor deve marcar sua postura ao propor atividades, ao “como” desenvolver conteúdos, ao envolver-se com seus alunos, ao escolher o material de apoio, a fim de cumprir os objetivos que estabelece para as suas aulas. Apesar disso, notamos no trabalho com o texto, ainda hoje, um encaminhamento meramente reprodutivo, que não representa desafio algum para o aluno e não contribui para a compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos de produção de sentido. Assim, a leitura e a produção de textos tornam-se tarefa desinteressante, vazia de significação e, em muitos casos, cansativa, uma vez que afasta o aluno da escola.

Essa dissociação entre o produtor (o aluno) e o objeto de sua produção (o texto) faz com que aquele não sinta o texto como efetivo produto de seu trabalho, como reflexo de sua experiência de vida, como revelador dos próprios pensamentos, mas como um amontoado de idéias alheias, muitas vezes apresentadas sem coesão, coerência, nem unidade. A escola, nesse contexto, pouco tem contribuído para que o professor tenha uma concepção adequada de texto, e um encaminhamento metodológico adequado para sua leitura e produção, pois sua grade curricular ainda se encontra incompatível com a realidade do aluno, influenciando no direcionamento dado pelo professor, ao elaborar o planejamento e as estratégias para uma aula de leitura e produção textual. Com isso, notamos que o professor tem ensinado ao aluno como apenas estruturar o período como uma unidade maior, ao mesmo tempo em que exige dele “produção de textos”.

O texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto lingüístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos a partir dos quais se constitui. ... O ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição de sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto (FIORIN, 2000, p. 20, grifo nosso).

É por isso que consideramos o texto, no ensino de LM, como elemento irradiador de abordagens e reflexões, como uma atividade que exercitamos diariamente, quando nos comunicamos com algum interlocutor objetivando convencê-lo, descrever e informar-lhe sobre determinado assunto. Ao tomar consciência de que é no dia-a-dia que se produzem textos, recorrendo-se aos gêneros, em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos, o aluno dominará os procedimentos de construção de sentidos. Assim, ele estará dotado dos recursos que lhe permitirão não só ler, mas também produzir textos de forma competente.

Para que possamos dar conta do objetivo que orienta este trabalho e imergir nos mecanismos de geração de sentido do texto, embora sejam consideradas as contribuições de que fala Fiorin, fixamo-nos na Psicolingüística, nos elementos envolvidos no processo da construção de significados para a leitura, na Lingüística Textual, no ensino-aprendizagem de textos – nele, a prática de produção textual vista por um pequeno viés da Análise de Discurso – concernentes às condições de produção e nos aspectos sócio-históricos. Entendemos que, se o que se pretende é formar um leitor/produtor competente, crítico, menos ingênuo, que consiga chegar ao implícito, “às entrelinhas” de um texto, levando em consideração a dimensão

sociocultural do ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito, sem concebê-lo como um ser social e histórico?

No que tange à abordagem teórica de leitura, recorreremos à visão psicolinguística de Leffa (1996a, 1996b) assim como às concepções de leitura, segundo Solé (1998), Foucambert (1994) e Silva (1987). Geraldi (1997b) nos empresta a *caminhada interpretativa*. Os processos mentais são vistos nas análises, segundo Vygotsky (1987) e Smith (1989). Isso implica resgatar além das concepções de leitura, as concepções de discurso e texto que se ancoram em Bakhtin (1992), Pêcheux (1988), Foucault (1986), Orlandi (2000) e Koch (2000).

Com o auxílio dessas teorias, esperamos sustentar uma linha de argumentação capaz de revelar que é possível ensinar ao aluno ler e produzir textos sob duas perspectivas: a) por meio do conhecimento dos elementos discursivos e dos diversos gêneros, com a finalidade de se dominarem os procedimentos de construção de sentidos; b) por meio da construção de sentidos dos textos que se lêem produzem-se textos.

1.1.1 Das concepções aos objetivos do ensino de Língua Materna

A maneira como o professor concebe a linguagem é uma questão fundamental para o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem de LM, já que a toda metodologia por ele utilizada subjaz uma concepção, uma postura teórica e política que direcionará toda sua prática:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos em sala de aula (GERALDI, 2002c, p. 40, grifo nosso).

De acordo com Geraldi (2002c), há três possibilidades distintas de se conceber a linguagem: 1) como forma de expressão do pensamento; 2) como instrumento de comunicação; 3) como forma de interação.

1.1.2 A língua: expressão do pensamento?

A primeira concepção, que adota a linguagem como expressão do pensamento, admite uma única forma correta de se falar e de se escrever. Essa concepção se relaciona a uma tradição de teoria e análise baseada na filosofia grega, que se preocupa com a relação entre linguagem e pensamento: as pessoas que não conseguem se expressar não pensam, isto é, se eu falo mal, eu penso mal. Refere-se a uma concepção de linguagem normativa, na qual as

alterações são colocadas como corrupções da norma padrão. Nesse sentido, Matencio (1998a) considera que a norma padrão é vista como *uma naturalização*, e o caráter histórico e constitutivo da linguagem é negado, visto que dá prioridade a gramática tradicional (GT).

1.1.3 A língua: instrumento de comunicação?

A segunda concepção, que toma a linguagem como instrumento de comunicação, é representada pelos estudos lingüísticos derivados do Estruturalismo (a partir de Saussure) e do Gerativismo a partir de Chomsky, que considera que a pessoa já nasce com as estruturas lingüísticas, as quais são preenchidas quando ela for exposta a uma língua específica.

Saussure por sua vez deixa de lado o estudo normativo e passa a realizar um estudo descritivo da relação das estruturas da língua; ele introduz a noção de níveis de língua. No entanto, embora reconheça a existência das variedades lingüísticas, usa esse conhecimento para validar a busca da homogeneidade, uma vez que defende a concepção de língua como um sistema com uma rede de relações internas independentes do falante.

Assim podemos entender que na concepção de Chomsky, há uma mensagem pronta e uma informação a ser transmitida a um ouvinte por meio de um código, utilizando-se um canal que recebe os sinais codificados, *e os transforma de novo em uma mensagem (informações)* que, segundo Travaglia (2002, p. 23), *é a decodificação*.

▪ Estruturalismo

A língua como estrutura, advinda dos estudos saussurianos de linguagem centrados na dicotomia *Langue/Parole* seleciona a *Langue* como seu objeto de observação. A língua é tida como um conjunto de estruturas em que se desloca a visão de cultura para a visão de sistema. Iluminado por essa concepção, o ensino de línguas valoriza e populariza as gramáticas pedagógicas – o ensino da gramática – esquecendo-se até mesmo da Literatura. É dada ênfase à idéia da língua como sistema de regras, que poderia ser estudada isoladamente. Na prática educativa estruturalista, propõe-se o estudo de cadeias de “posições”, nas quais o aluno pode modificar os exercícios, substituindo novos elementos por outros, na mesma “posição”. Esses exercícios de transformação são exercícios mecânicos e condicionadores. Refletem uma concepção behaviorista da linguagem, que propõe um modelo de aprendizagem em que o aluno não tem condições de refletir sobre a língua, e cujo aprendizado se faz pelo processo estímulo-resposta, uma espécie de indução em que ele ouve as frases e é induzido a dar uma

resposta. Essa visão propõe que o condicionamento seja a melhor forma de lhe possibilitar estruturas e de expressar sua idéia com eficiência, em diferentes situações de comunicação.

O ensino de base estruturalista possibilitou um grande progresso em relação ao tradicionalista, quanto à forma; no entanto, não contemplou o desenvolvimento e à organização de conteúdos.

- **Gerativismo**

Chomsky assume o conceito da existência de um falante ideal, com a noção básica de competência e desempenho (performance). O desempenho, para ele, influencia a competência lingüística, enquanto competência é a capacidade do falante/ouvinte ideal de produzir, reconhecer e emitir julgamentos a respeito das frases da língua.

Quando Chomsky distinguiu entre competência lingüística e desempenho não estava tratando de algum tipo de comportamento lingüístico do individuo real, mas protótipos para análise. É evidente que ele jamais pensou em estar dando conta de alguma porção da realidade comunicativa ou interpretativa. Não tinha como não tem ainda hoje uma noção de língua como fato social e sim como fato biológico. A aplicabilidade é um aspecto descartável do gerativismo (MARCUSCHI, 2000, p. 06).

No Gerativismo, foi possível entender o valor das estratégias de ensino-aprendizagem como pré-requisito à elaboração de uma nova metodologia de ensino de língua, e ao desenvolvimento das pesquisas psicolingüísticas nesse campo, que hoje ocupam posição destacada em Lingüística Aplicada. Ressaltamos que contribuição do Gerativismo é, e continuará sendo, teórica, mais limitada a áreas que não pertencem às Ciências Humanas. Isso se comprova em estudos mais recentes, nos quais Chomsky relaciona a Lingüística com atributos neurofisiológicos. E isso contradiz as idéias de lingüistas e humanistas voltados para as questões socioculturais e para os usos da língua.

- **Saussure x Chomsky e o ensino da língua em uso**

Por uma questão de delimitação de objeto, Saussure e Chomsky de certo modo não contemplaram os estudos da língua em uso. Em ambos os casos, a língua é vista como abstrações isoladas de sua utilização. Diferentemente, hoje a Lingüística dá ênfase à análise da língua em contextos situacionais autênticos. Há uma preocupação com os problemas do texto, tanto oral quanto escrito, verificados em situações cotidianas. O fato levou pesquisadores a investigar a língua no seu uso, o que tem resultado em trabalhos que proporcionam uma melhor compreensão da língua como atividade interativa. As pesquisas muito têm influenciado os estudos lingüísticos, e tem se refletido no processo de ensino-aprendizagem.

Geraldi (1996a) afirma que, por ser herdeira do estruturalismo francês, a Lingüística debruçou-se sobre a descrição da língua e *acabou por relegar a segundo plano a discussão sobre a concepção de linguagem subjacente às análises que produziu*. Somente no final do século XX é que se voltou ao paralingüístico, reaproximando-se a Lingüística da Filosofia da Linguagem, da Psicologia Social e da Sociologia, ao centrar sua preocupação na *construção de explicações para fenômenos internos ao sistema* (p. 50), ou seja, *na compreensão do próprio fenômeno da linguagem e de seu funcionamento* (p. 53).

A aproximação se deu pelo desenvolvimento de um conjunto de questões que, segundo Geraldi (1996a), podem ser agrupadas em cinco blocos: 1) o fenômeno da dêixis, que levou a Lingüística a pensar no enunciado, remetendo-se ao enunciador; 2) o fenômeno da modalidade, que fez com que se abandonasse a análise formal para se compreender as relações do enunciador com os fatos que enuncia; 3) o fenômeno da performatividade, que define como objeto da Lingüística *as regras constitutivas (eminentemente sociais) dos atos que se praticam ao falar* (p. 52); 4) os fenômenos da polissemia e do duplo sentido, abordados pelos enfoques pragmático, discursivo e conversacional, que revelaram o implícito da linguagem; 5) e, por último, os fenômenos da polifonia e da heterogeneidade, que levaram a *uma redefinição do sujeito discursivo como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas* (p.52).

Em conseqüência dos avanços teóricos, a prática pedagógica se colocou como centro de reflexões, porque o processo ensino-aprendizagem mereceria uma abordagem que extrapolasse aquela centrada na concepção de que a língua é pronta e acabada. Agora era preciso pensar que a língua acontece em situações específicas. Por isso, o seu estudo pressupõe um trabalho lingüístico, iluminado por uma concepção de linguagem que entende a língua como prática social em que os sujeitos interagem numa dada situação enunciativa. Para tanto, o processo de produção de discursos torna-se essencial, e o uso social da linguagem passa a ser objeto de estudo e processo de apreensão.

1.1.4 A língua: produto pronto e acabado ou processo em uso e formação?

Até o momento em que a língua foi concebida como produto pronto e acabado, o seu ensino se limitava aos estudos das frases, desprezando o uso lingüístico, o implícito, o relacionamento entre interlocutores, o contexto e os elementos extra-lingüísticos. Entretanto, a partir da concepção de que a língua é uma prática social e de que a linguagem se funda no acontecimento, abandona-se a visão monológica e imanente da língua, a perspectiva formalista

que separa a linguagem de seu contexto social. Há, pois, uma redefinição da concepção de sujeito que passa a ser compreendido como alguém constituído na e pela linguagem. Geraldi (1996a) ressalta que assumir a “constitutividade” da linguagem e do sujeito implica assumir a “incompletude”, a “insolubilidade” e o “caráter aberto” das categorias com as quais opera o processo de constituição. Dessa forma, *a linguagem é uma atividade constitutiva; é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos* (p. 67), e através dos processos interativos dos quais esse sujeito participa é que ele poderá escolher o fluxo do movimento como seu território. Analogamente, atividades de leitura e produção, consideradas como forma de interação, são espaços também de constituição do sujeito. Portanto, o reconhecimento do outro e dos recursos expressivos utilizados não bastam para que ocorra a interação. É necessário ampliar esse reconhecimento para se chegar à compreensão, e por isso as atividades de leitura e de produção não podem ser estanques, *mas ao contrário, interligam-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante* (p.66). Nesse sentido, todas as atividades de leitura e produção são sempre *co-produções materializadas no texto* (Geraldi 1996a).

As visões que antecederam a esta terceira concepção de linguagem estão relacionadas à lingüística imanente e orientam o denominado ensino tradicional.

1.1.5 Posicionamento teórico-político: conseqüências no processo ensino-aprendizagem de língua materna

O posicionamento teórico-político face aos avanços dos estudos lingüísticos reflete-se nas práticas pedagógicas concernentes ao ensino de LM. Dessa forma, enquanto a natureza da língua, na visão tradicional, é abstrata e homogênea, para a interacionista é concreta e heterogênea. Se, tradicionalmente, o objetivo do ensino de LM, segundo o gerativismo é a competência lingüística, no interacionismo, é lingüístico-discursiva. Enquanto, para alcançar o primeiro tipo de objetivo, o encaminhamento metodológico é direcionado para o domínio do código, no segundo, é direcionado para o uso da língua em situações concretas. Na visão interacionista, a linguagem é uma atividade social, histórica e construtiva do homem. Ao conceber a linguagem dessa forma, o professor pode explorar a riqueza e a variedade dos recursos lingüísticos em atividades que relacionem diretamente o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de **interação comunicativa**. Para isso, o professor precisa ter uma visão totalizante, segundo a qual, é possível sistematizar o ensino da língua. Sob tal ótica, a concepção de língua contemplada é a sociointeracionista, pela qual o

homem e a linguagem são compreendidos como realidades inseparáveis. De acordo com tal perspectiva, o caráter interativo da linguagem se evidencia.

Em toda obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem. O caráter interativo da linguagem é a base de todas as formulações, e não há possibilidades de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica (GARCEZ, 1998, p. 56).

Na concepção interacionista de linguagem, o objetivo do ensino de língua materna é dar condições para que o aluno tenha domínio eficiente das atividades verbais: ler criticamente, atribuindo sentidos ao texto, escrever para alguém ler, falar para públicos diferentes, tendo objetivos explícitos e de acordo com a modalidade adequada, a fim de refletir sobre a própria linguagem. Só concebemos o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação, se seus usuários forem sujeitos. Diante dessas possibilidades, resumimos que o objetivo fundamental do ensino de língua materna é, prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa, socialmente produzido, dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor).

1.2 Desenvolver a competência enunciativa: objetivo do ensino-aprendizagem de língua materna

Assumir que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência enunciativa do aluno, significa sentir a necessidade de proporcionar, no espaço da sala de aula, o encontro com a diversidade textual e com as várias situações de leitura e produção de textos. Significa ainda proporcionar ao aluno, segundo Fonseca e Fonseca (1977, p. 84), *a abertura da aula à pluralidade dos discursos*. O trabalho deve ser progressivo e adequado ao ato verbal, nas diversas situações em que os enunciados são resultados de uma comunicação em que o texto é utilizado no trabalho com o aluno em situações de interação comunicativa.

Portanto, as competências de que o sujeito precisa para enunciar são de várias ordens: a) *competência lingüística*; b) *competência discursiva*; c) *competência textual*; d) *competência interdiscursiva*; e) *competência intertextual*; f) *competência pragmática*; g) *competência situacional* (FIORIN, 1996, p. 32).

Geraldi (2002c), ao conceber o texto como o lugar de entrada para o diálogo do aluno com uma infinidade de outros textos, e ao conferir-lhe a qualidade de produtor contínuo de textos, participante ativo do diálogo sem fim entre os textos e seus leitores, faz-nos entender

que, na escola, o contato com a diversidade textual e a pluralidade de discurso solicita o envolvimento das seguintes competências a que se reporta Fiorin:

- 1) *competência gramatical ou lingüística*: capacidade que todo usuário da língua tem de gerar seqüências gramaticais próprias e típicas da língua em questão; está relacionada ao que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais.

A competência lingüística tem por finalidade estabelecer uma relação de interlocução entre falantes/ouvintes, leitores/escritores, enquanto a competência textual favorece a competência comunicativa. Os textos constituem-se em importantes meios de acesso às diferentes modalidades textuais e às diversas variações lingüísticas.

- 2) *competência textual*: capacidade de produzir e compreender diversas modalidades de textos, em variadas situações de interação comunicativa.

As competências gramatical ou lingüística e textual desprezam aparentemente a competência discursiva. Por isso, acreditamos que a competência lingüístico-enunciativa que lhe serve, neste trabalho, de sinônimo abrange as demais competências.

Logo, proporcionar o desenvolvimento da competência lingüístico-enunciativa, a partir de práticas de leitura, significa também proporcionar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de produção de textos, fim último do ensino de LM.

1.3 Leitura: concepções, objetivos e opção metodológica

O ensino de LM, contrariamente ao que se discute, carrega marcas de uma tradição greco-latina que teve seus objetivos de ensino construídos sob alicerces normativos, não funcionais. Diante disso, a escrita não foi estabelecida com um vínculo afinado com a leitura e a escrita; não lhe foi atribuída a devida importância na inserção do cidadão. Porém, segundo Solé (1998, p. 23), *a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. É, com certeza, por meio das práticas de leitura que o conhecimento se desvela, que desenvolvemos a criatividade e a inventividade, ampliamos a consciência e o saber. A leitura é, pois, um processo essencial, que viabiliza o sujeito para produzir um texto escrito, ou oral.*

Ensinar a ler e escrever, independentemente do patamar em que se encontre o aprendiz do aluno, requer não apenas ensiná-lo a organizar suas idéias ou a compreender as idéias de outros. Se esses procedimentos fossem tão simples, hoje não teríamos na sociedade

uma imensa quantidade de analfabetos funcionais, que conhecem o código, mas não são capazes de utilizá-lo com proficiência.

Há autores que se propuseram, com diferenciados suportes teóricos, a decifrar o mecanismo pelo qual se processa a leitura. Dentre eles abordaremos num primeiro momento, de forma sintetizada, Kleiman (1989), Foucambert (1994), Leffa (1996), Solé (1998) e Orlandi (2000).

Kleiman (1989) vê a leitura como interação entre autor-texto-leitor, em uma perspectiva cognitiva. O ato de ler é considerado um processo de reflexão sobre o próprio conhecimento, que leva o leitor a uma percepção das relações existentes entre o texto e o seu contexto de leitura e de produção. Assim, não se constitui apenas como um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor do texto, mas sim como um processo de interação, que implica objetivos e práticas socialmente determinados. O processo de interação leitor-autor-texto, segundo Kleiman (1993c), possibilita a materialização de significados e intenções dos integrantes do processo de ler. Nesse processo, a ativação dos conhecimentos prévios é de fundamental importância, pois é com eles que o leitor relaciona os conteúdos expostos no texto. Antes e durante o processo de leitura, os conhecimentos já existentes – armazenados na memória de longo prazo (MLP) – relacionam-se aos novos conteúdos do texto, funcionando como esquemas assimiladores, que facilitam a compreensão textual.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 1989, p. 27, grifo nosso).

Os esquemas prévios do leitor permitem a assimilação dos itens lexicais do texto e, por conseguinte, a realização de inferências sobre o seu tema. Em conjunto com a estrutura textual e os elementos implícitos, os itens lexicais favorecem a compreensão do texto como um todo coeso e coerente. A compreensão textual é favorecida por três tipos de conhecimento do leitor: a) o lingüístico; b) o textual; c) o enciclopédico ou de mundo.

Kleiman (1989b) também defende, para o ensino da leitura, *o modelo de estratégias metacognitivas*, em que se priorizam a especificação do objetivo prévio à leitura e a elaboração de hipóteses sobre o texto, afirmando que o aspecto mais importante dessa proposta é a proposição de atividades de leitura convergentes ao leitor, para ele (o leitor) desenvolver estratégias necessárias de *leitura pessoal, individual, singular*. Nessas atividades, *para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, por sua vez, não em*

uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza (p. 61).

Para Foucambert (1994), a leitura uma atribuição voluntária de um significado à escrita, motivado pela busca de respostas que podem estar contidas no texto, integrando novas informações às que o leitor já detém. Considera ainda que é possível a esse leitor controlar sua leitura por meio da obtenção de informações sobre o questionamento inicial, isto é, da razão por que iniciou a leitura de um determinado texto, envolvendo discussão das estratégias de exploração – seleção, antecipação, inferência e verificação, postulados anteriormente por Goodman (1987) com base gerativista – medição do caminho percorrido e formulação de um juízo sobre o texto.

Um poema, uma receita, um jornal ou um romance provocam questionamentos, exploração do texto e respostas diferentes; mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

A seleção consiste em escolher o tipo de leitura a ser realizada, pois cada tipo de texto pede ou uma leitura superficial, ou profunda, ou ritmada, ou fluida, conforme a mensagem que contenha. Não se deve ler um poema como se lê um jornal ou qualquer outro texto, para não se amputar a poesia. Nesse processo, ocorrem compreensões várias, oriundas da antecipação, da inferência ou da verificação, as quais consistem em se tentar adivinhar o que vem em seguida. Atribui-se, assim, sentido ao texto, confirmando-se, ao final, se foi bem-sucedido. A adivinhação será gradativamente substituída por acertos, consolidando o aprendizado da leitura.

Foucambert (1994) insiste que ninguém, criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por vontade própria e por cobranças que a sociedade faz às pessoas que não lêem. Afirma que o leitor não é aquele que lê o livro que lhe é imposto, mas aquele que cria os próprios métodos de escolha quanto a tipologia, origem e diversidade. Diz também que os excluídos do sistema da escrita não apresentam a mesma leitura que a “elite”, e, muitas vezes, o orgulho os faz rejeitá-la. Para que um autor se firme há a necessidade de ascensão social, pois se não são “burgueses” que escrevem para os “desfavorecidos”, são os representantes dos “desfavorecidos” que tiveram de se distanciar do seu ambiente, para adotar formas literárias da “elite”. Nos dois casos, o distanciamento prejudica uma provável identificação do leitor com o texto.

Finalmente, o autor reforça a idéia de que não se apropria uma linguagem para os olhos com técnicas utilizadas até agora para uma linguagem que depende dos ouvidos. Enfatiza a

necessidade de se criarem condições e ferramentas mais adequadas ao estímulo visual, como os laboratórios de língua e o computador, para o treinamento de leitura.

Enquanto Foucault considera a leitura uma atribuição voluntária de significado à escrita, Leffa (1996) aborda-a como extração de significados mediante a interação que ocorre entre leitor-texto-autor durante o processo, afirmando que se trata de um processo ascendente, pois as informações vão “emergindo” do texto para o leitor, ou seja, ocorre conforme ele vai tomando conhecimento do que está escrito. A leitura é um processo descendente quando, no primeiro contato com o texto, o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, contribuindo com sua experiência prévia. Para que a leitura aconteça é necessário que ocorra uma interação com o texto, alternando-se os processos ascendentes e descendentes, de forma que as informações novas e as antigas se fundem, dando origem à construção de sentido.

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler, que pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Já, para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; dos objetivos de leitura determina a interpretação que se realiza dos textos que se lê. *O leitor constrói o significado do texto* (p.22). A leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. *Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa... É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura, consiga transmiti-lo aos demais* (p. 90).

Orlandi (2000), sob a visão da Análise do Discurso, elege o ato de ler como uma questão ao mesmo tempo lingüística, pedagógica e social. Para Orlandi (2000, p. 9), a leitura *é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade*, isto é, é produzida historicamente.

Para a autora não existe interação do leitor com o texto, mas sim com outro sujeito. No momento da escrita já se instaura no texto um leitor imaginário (leitor virtual), a quem o autor se dirige. Quando o leitor real se apropria do texto, encontra um outro leitor aí constituído, com o qual tem de se relacionar. Acontece, então, um primeiro fundamento para o jogo interacional, que é a relação, na maioria das vezes conflituosa, entre o *leitor virtual* e o *leitor real*.

A significação de um texto depende do momento em que foi produzido, do local em que foi divulgado, da ideologia em que se enquadra, do locutor e de seus interlocutores virtuais. Essa historicidade do texto, acrescentada à produção da leitura, leva-nos a entender a leitura como um dos elementos que contribuem para o processo da produção escrita. Como

afirma Geraldi (1996a), a leitura será sempre uma co-produção, um espaço de constituição tanto para o sujeito-leitor quanto para o sujeito-autor.

Contudo, as questões teóricas só têm relevância, neste trabalho, se, a partir delas pudermos discutir os posicionamentos teóricos e políticos, fatores importantes para o encaminhamento que se dá às aulas de leitura e, conseqüentemente, à articulação das aulas de produção de texto. Por isso, visões iluminadas pelo Gerativismo, Interacionismo, pela Psicolinguística e pela Análise do Discurso se aproximam em busca de um conceito que se coadune com a Linguística Aplicada, vertente que orienta esta pesquisa.

1.3.1 Leitura: posicionamentos teóricos e políticos

O ensino da leitura, um dos objetivos do ensino de LM, também se apóia em dois pólos.

O primeiro, de acordo com a visão tradicional, concebe a leitura somente como decodificação, como uma reprodução daquilo que o autor afirma. É a leitura linear, a qual preconiza um único sentido ao texto e vê o aluno (leitor) como um ser passivo, um receptáculo de informações. Os encaminhamentos metodológicos, segundo essa concepção, contribuem para a formação de falsos leitores, carentes de reflexão crítica.

O segundo, alicerçado na visão interacionista de ensino – conforme Foucambert (1994), Leffa (1996), Solé (1998) e Orlandi (2000) – concebe a leitura, sob uma perspectiva sociocultural, como uma prática discursiva. É a leitura das entrelinhas, do implícito, cujo sentido também é externo ao texto, podendo-se chegar a uma pluralidade de leituras. O leitor é um sujeito ativo, um produtor dos sentidos do texto, pois o ato de ler pressupõe uma (re)construção de sentidos. O que interessa aqui é a leitura interativa e crítica, e o objetivo principal da leitura, nessa perspectiva, é que o leitor, por meio dos textos, venha a desenvolver uma visão crítica da realidade, a saber os motivos de as coisas serem como são. Porém, para isso é preciso que o leitor, ao interagir com o texto, adentre os referenciais construídos pelo autor, os quais são aspectos de uma realidade por ele trabalhada, e que os desvende sem perder de vista os problemas e as necessidades de seu contexto.

Para Orlandi (2000) a leitura, em acepção mais ampla, pode ser entendida como *atribuição de sentidos*, e nas relações estabelecidas com o texto envolve questões de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos; resumido em uma palavra apenas: historicidade. Daí a autora afirmar que *a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa (p. 9)*. A relação, conforme posto,

há também, a presença de dois leitores: o *leitor virtual* inscrito no texto, constituído no momento da escrita – o leitor que o autor imagina para o seu texto, e a quem ele se dirige; e o outro, o *leitor real* – aquele que lê o texto e interage com o *outro*. Trata-se de uma perspectiva discursiva que entende que no processo de interação ocorre um jogo interacional:

(...) a relação básica que instaura o processo de leitura é do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É a relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc) (ORLANDI, 2000, p. 9).

Ao aproximar os conceitos de leitura discutidos neste trabalho, percebemos que o modelo interativo-cognitivista de leitura de Kleiman é retomado por Solé (1998, p. 24), para quem o processo de leitura não é só de responsabilidade do leitor. Para Solé, esse modelo, além de envolver o uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, integra esse conhecimento de mundo e o conhecimento veiculado no texto. Ocorre assim a interação, que é decisiva para a construção da interpretação do texto.

A interação, assim, ocorre pelo inter-relacionamento de vários níveis de conhecimento do leitor, que parte do seu conhecimento gráfico até o seu conhecimento de mundo, conhecimentos que, acionados no momento da leitura, possibilitam a realização de predições e inferências.

Dessa maneira, a leitura, atividade construtiva, é *um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, que leva à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão...* (SOLÉ, 1998, 24). Isso quer dizer que o leitor busca o significado pela interação com o texto (informação visual) e com o contexto (informação não-visual). Isso se confirma em Matencio (1998a, p. 90), para quem *a linguagem deve ser vista como ação ‘entre si’ e ‘sobre’ o ‘eu’ e o ‘outro’*. Ser sujeito, nesses termos, é também monitorar a *aquisição dos conhecimentos que lhe sejam significativos*.

Adotar a concepção interacionista no ensino-aprendizagem de LM implica conceber a leitura como algo além da leitura restrita às letras e palavras, mas que *se alonga e se amplia à experiência de mundo* (FREIRE, 2003). E, se consideramos a leitura como não mera decodificação de sinais gráficos e símbolos lingüísticos, concordamos com Leffa (1996, p. 12), ao afirmar que a leitura *implica significado*, e que esse significado chega, por segmentos da realidade, por meio de outro segmento, e que o *significado pode estar em vários lugares*.

Iluminado por essas concepções, o professor, a fim de encaminhar o processo com clareza, deve conhecer muito bem os problemas que afetam o desenvolvimento das

competências que espera de seus alunos e deve procurar nessas concepções o apoio para criar as situações de real uso da linguagem.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: que encaminhamento(s) se deve dar em sala de aula, a fim de possibilitar ao aluno produzir significados para sua leitura e, conseqüentemente, de construir sentidos no momento em que produz um texto?

A nossa hipótese se ancora na abordagem cognitivista que, recorrendo às condições de produção, constrói os significados mediante a interação autor-texto-leitor.

1.4 A construção de sentidos: percursos e percalços

Um panorama teórico em que se discute a leitura sob as perspectiva cognitivo-discursiva pode causar, no mínimo, um espanto num leitor mais atento. Porém tais perspectivas contribuem para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura e da produção textual, a qual dá prioridade à experiência do leitor/produtor, ao seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações. A abordagem favorece a criação de situações reais de leitura que permitem aos alunos acessarem textos por meio de estratégias que ativem os seus conhecimentos prévios em busca da construção de sentidos possibilitada pelo texto. Acreditamos, também, que tais situações dêem condições aos alunos de criar técnicas de leitura e de produção de texto. Diante do instrumento, não apagamos suas crenças, seus valores e suas atitudes pessoais, sua existência social. Por outro âmbito, não devemos incorrer no imediatismo e transformar leitura e produção em pretexto para aplicação de técnicas, pois assim perderemos a perspectiva sociocultural do processo.

Se, construir sentidos é traçar a caminhada interpretativa proporcionada pelo texto, de acordo com Geraldi (1991b), o processo interpretativo ocorre via interação entre os conhecimentos que o leitor possui e as “pistas” que o texto lhe fornece. O entrosamento realizado pelo leitor com esses conhecimentos e com essas pistas irá determinar a construção de uma interpretação para o texto.

Assim, construir uma interpretação para o texto é estabelecer a sua coerência, e *coerência é o 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 (cf. Koch & Travaglia, 1989 e 1990) (KOCH, 2002, p. 52).*

Dessa forma, o estabelecimento de sentido para um texto requer do leitor a ativação de conhecimentos que precisam ser evocados, no momento da leitura, e a memória exerce papel

fundamental no processo de compreensão, pois ela é que irá “armazenar” os conhecimentos adquiridos pelo leitor.

1.4.1 Leitura e produção textual: contribuições da Análise do Discurso

Apesar de a linha teórica discursiva não enfatizar a cognitiva, Possenti (1996) admite uma posição teórica menos ortodoxa dentro da Análise do Discurso, e defende a necessidade de se incorporar a Pragmática a seu aparato teórico-metodológico.

Qualquer teoria do discurso deve tentar explicitar o papel dos fatores propriamente lingüísticos, dos fatores pragmáticos e dos fatores históricos, já que todos são relevantes para a análise dos textos ou discursos – embora, provavelmente, de maneira desigual (POSSENTI, 1996, p.73).

Possenti, ao fazer uma análise de textos humorísticos, propõe uma conjunção de certos aspectos da Pragmática e da Análise do Discurso, teorias que, por questões de princípios, são adversas entre si, já que, enquanto os analistas de discurso enfocam o *interdiscurso*, o *funcionamento discursivo*, as *condições de produção*, os cognitivistas enfocam a *coesão*, a *coerência*, o *processo interpessoal de produção e compreensão* (POSSENTI, 1996). Os analistas de discurso priorizam o pré-construído (o não-dito), a memória discursiva, enquanto os cognitivistas, a memória cognitiva, o conhecimento partilhado.

Considerando que uma perspectiva não exclui a outra, o autor defende a posição de que não se pode dispensar, na análise de um texto, fatores lingüísticos, históricos, psicanalíticos e pragmáticos:

Esse fato é melhor compreendido se eu operar com uma teoria de linguagem que não seja apenas gramatical (sem deixar de sê-lo), que não seja apenas pragmática (sem deixar de considerar os falantes reais de discurso) e que não deixe de ser discursiva, porque esta é a teoria que melhor explica a complexidade de seu funcionamento – sobretudo, a interdiscursividade (POSSENTI, 1996, p. 80).

Diante de duas visões, por serem distintas, acreditamos, como Possenti (1996), que uma análise textual que dispense um desses pontos de vista perde em qualidade e deixa de alcançar o objetivo maior proposto para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual no contexto escolar, como o da sala de aula, já que o *corpus* da pesquisa envolve a observação da prática de leitura e produção de texto em sala de aula, envolvendo sujeitos inseridos em um contexto sociocultural.

Assim, se o objetivo das aulas de leitura e de produção textual está claro para os professores de LM, quais os encaminhamentos que eles dão às suas aulas? É o que verificaremos no segundo capítulo, em que abordaremos a contextualização das aulas observadas. Na seção seguinte, discutimos ainda a produção de sentido sob a visão cognitiva, pois acreditamos que, nessa concepção, as situações de leitura e produção de textos em sala de aula devam ser significativas, de maneira a ocorrer a criação de situações concretas de interação.

1.5 A construção de sentido: a interação autor-texto-leitor e os elementos para a construção de significados

Ao partimos da hipótese de que a construção dos sentidos ocorre mediante a interação, orientamo-nos inicialmente pela abordagem “cognitivista”, segundo a qual a leitura e a produção de texto se constituem num ato subjetivo de reconstrução do significado, mediante a interação entre autor-texto-leitor; portanto, depende dos conhecimentos lingüísticos, do conhecimento de mundo e dos objetivos do leitor/produtor.

Na aula de leitura e de produção textual, o objetivo é proporcionar ao aluno condições para o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção e de habilidades lingüísticas que lhe permitam reconstruir o sentido do texto, transformando o seu conhecimento de mundo.

Nessa abordagem, salientamos que a memória, os conhecimentos prévios, os esquemas de conhecimento e a inferenciação são fatores extremamente significativos para o estabelecimento de sentido, no momento da leitura. Conseqüentemente, não deixam de ser fatores importantes para o encaminhamento que se dá à produção textual do aluno.

Smith (1989, p. 112) salienta a importância da relação memória e compreensão, afirmando que uma leitura fluente requer uma parceria entre a visão e a memória. Classifica a memória em: *Memória de Curto prazo e Memória de Longo Prazo*.

A Memória de Curto Prazo (MCP) é a memória *funcional* (Smith, 1989, p. 114), na qual retemos superficialmente tudo o que nos desperta a atenção, no momento. Não podemos precisar o tempo de persistência de um dado na MCP, posto que isso depende do modo como o leitor armazena a informação. A sobrecarga de informações na MCP incorre na perda dos conteúdos, pois não é a quantidade que importa, mas a qualidade do significado construído pelo leitor. Toda informação assimilada na MCP é enviada para a Memória de Longo Prazo (MLP), onde se integrará a uma rede de conhecimentos que, ao se inter-relacionarem, ficará armazenada e constituirá o sentido.

A Memória de Longo Prazo - MLP – constitui-se no conhecimento contínuo que temos do mundo: é tudo o que fica gravado em nossas mentes. A entrada de informações na MLP depende da construção do significado apreendido. A compreensão é a construção do significado daquilo que lemos ou ouvimos e é reorganizado pela MLP tão eficientemente e sem esforço que não sentimos quando aprendemos. A capacidade de retenção na MLP depende, portanto, de como o conhecimento está organizado, enquanto a capacidade de recuperação do conhecimento depende da forma como foi armazenada.

De acordo com Smith, o sucesso na recuperação de um dado na MLP depende do sentido que se dá a esse dado quando o armazenamos na memória; por isso, é inútil transportar para a MLP conhecimentos *supérfluos* da MCP, isto é, informações que não são significativas: *é por isso que o aprendizado decorado é freqüentemente tão improdutivo* (p. 118).

O fato nos faz acreditar que, em termos de construção de sentido, *os esforços para ‘empurrar’ as informações para dentro da memória de longo prazo terão efeito de interferir com a compreensão* (SMITH, 1989, p. 118), uma vez que a MLP só lembrará o que lhe confere relevância, significação e envolvimento pessoal.

As caracterizações são suficientes para se comprovar que construir sentidos para o texto, isto é, estabelecer sua coerência não depende unicamente do texto, mas essencialmente da relação de interação estabelecida com o leitor, durante a leitura; depende principalmente dos *conhecimentos prévios – lingüístico, textual e de mundo – e da ativação desses esquemas de conhecimentos* no momento da leitura e da produção textual. A soma desses vários conhecimentos é o que chamamos de **conhecimentos prévios**. É a partir deles que formamos os esquemas de conhecimentos. Os conhecimentos prévios são fundamentais no processo de leitura, pois garantem a participação do leitor, durante a leitura, e auxiliam na construção de sentido para o texto lido.

1.5.1 Conhecimentos prévios, esquemas de conhecimento e a construção de sentidos

Os conhecimentos prévios são incorporados pelo leitor na interação com diversas situações e diversos acontecimentos nos quais o leitor está inserido e, particularmente, às várias oportunidades de contato com os elementos culturais, entendidos em *sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc.* (SOLÉ, 1998).

O *conhecimento lingüístico*, elemento essencial para a compreensão, segundo Kleiman (1989), é o que possibilita que falemos o português; está implícito, não verbalizado, é

abrangente, passa pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando ao conhecimento sobre o uso da língua. Sem esse conhecimento, alcançar a compreensão é impossível, pois não há como ultrapassar o nível de decodificação na leitura.

O conhecimento lingüístico desempenha papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. (KLEIMAN, 1989, p. 14)

O *conhecimento textual* refere-se aos diversos tipos de texto e de formas de discurso. Segundo a autora,

quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 20)

O *conhecimento de mundo ou enciclopédico* diz respeito ao conhecimento de mundo, e pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. Na leitura do texto esse conhecimento é relevante, pois é a parte que deve estar “ativada” em nossa memória. Um segundo conhecimento de mundo, classificado por Kleiman (1989) como esquemas, geralmente adquirido informalmente em nossas experiências e no convívio social, é o conhecimento parcial estruturado, existente em nossa memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura, conhecimentos que determinam nossas expectativas sobre a ordem natural das situações e dos eventos.

Os conhecimentos prévios são fundamentais para o estabelecimento de sentido de um texto. Assim, a sua importância associa-se à do conhecimento de mundo, que compõe também o conhecimento prévio, já que *desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência* (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p. 60). Esse fato pode ocorrer quando o leitor não encontra na memória *esquemas* de conhecimento importantes para reter as informações dadas pelos textos, impedindo a interação dos dados fornecidos pelo texto com os dados provenientes do leitor.

Os **esquemas de conhecimentos** incluem uma variedade de conhecimentos sobre a realidade, que vão desde informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas, valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com a realidade.

Leffa (1996, p. 25) afirma que os esquemas *são estruturas abstratas construídas pelo próprio indivíduo para representar seu mundo*. Representam, portanto, o conhecimento convencional do mundo. Esses esquemas podem incluir um número maior ou menor de elementos, de acordo com a experiência e as informações às quais o leitor tiver acesso. São construídos com base na interação do leitor com o meio ambiente, com a família ou com grupos de amigos, aumentando gradativamente em sua estrutura básica. Neles, *elementos novos podem ser acrescentados, componentes antigos podem ser descartados ou a relação entre os elementos pode mudar* (Idem, p. 37), já que as informações provenientes do meio não são anexadas na memória, mas incorporadas ao que já existe. Os esquemas que possuímos não se caracterizam apenas pela quantidade de conhecimentos que contêm, mas também por seu nível de organização interna, ou seja, pelas relações estabelecidas entre os conhecimentos que se integram e pelo grau de coerência entre esses conhecimentos.

No interior de nossa estrutura cognitiva os esquemas formam uma rede, entrelaçada com outros esquemas. Durante a leitura, essa rede de esquemas é importante para o processamento do texto, pois possibilita ao leitor fazer inferências, fator relevante para desvelar os implícitos que auxiliam na sua compreensão.

Para a compreensão do texto é necessário o leitor ativar os esquemas adequados e pertinentes, a fim de realizar inferências adequadas e a construção apropriada de um sentido autorizado para o texto; por outro lado, se os esquemas ativados são inadequados, a compreensão é prejudicada. É o que acontece quando o leitor, por algum motivo, não consegue *vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto* (LEFFA, 1996, p. 38). O leitor se perde e a leitura fica limitada aos dados aparentes do texto, já que não há como relacionar os conhecimentos provenientes do texto aos conhecimentos provenientes do leitor. Assim, o leitor suspende temporariamente a compreensão, e tenta armazenar todos os dados do texto. Conseqüentemente, ocorre uma leitura mecânica, em que as informações provenientes do texto não se encaixam no interior da estrutura cognitiva do leitor, pois ficam impossibilitadas de formarem uma rede de conhecimentos inter-relacionados. O leitor pode até extrair significados do texto, atribuir sentido a algumas frases, palavras ou orações, mas como não houve a inter-relação necessária entre os conhecimentos do texto e os seus conhecimentos, ele não consegue alcançar o nível interpretativo de leitura, e por isso não preenche as lacunas deixadas pelo texto. Sem condições de preencher essas lacunas a compreensão torna-se impossível.

O leitor, ao ler um texto, não joga apenas com as informações explícitas, mas também com informações implícitas, que não estão claras no texto. Para isso precisa fazer uso de

informação não-visual, mas pode prever ou antecipar o que virá mais adiante no texto, conferindo a ele significado, lógica e coerência. Nesse sentido, a leitura pressupõe dois processos que dependem da informação visual (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 81): *de um lado a previsão, que acelera e portanto facilita a leitura; de outro, a inferência, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto.*

Podemos entender o processo de estabelecimento de inferências em leitura como uma extração de proposições novas, a partir daquelas que já estão contidas no texto. Fulgêncio & Liberato tratam da previsão e da inferência como *construção de pontes de sentido*. Para Marcuschi (1999), há nesse processo três grupos de inferências textuais: o primeiro, *as inferências lógicas*, baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições; o segundo, *as inferências analógico-semânticas*, baseadas sempre no *input* e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas; o terceiro, *inferências pragmático-culturais*, baseadas em conhecimentos, experiências, crenças e ideologias.

Marcuschi afirma que o terceiro tipo de inferência é o que mais está presente na leitura de textos. Devido às relações individuais e socioculturais dos leitores, envolve a construção de diferentes significados para um mesmo texto, já que esse tipo de inferência abarca conhecimentos pessoais e ideologias dos leitores.

As inferências a que se referem Fulgêncio & Liberato e Marcuschi são as entrelinhas, como diria Scott (1983, p. 101): *leitura nas entrelinhas, criando significados que não estão explicitamente ‘nas linhas’*. Esse autor considera entrelinhas como *máximas ou estratégias que um leitor competente poderá seguir para interpretar a coerência de um texto*. O trabalho de apreender e de completar é justamente desse leitor. Portanto, ele participa da constituição dos significados do texto por meio de sua vivência como sujeito-leitor de textos e do mundo. Essa vivência é ainda fundamental quando se trata da *intertextualidade*. Nesse caso, em especial, o que importa é sua vivência como leitor.

1.5.2 A intertextualidade nos caminhos do leitor

São muitos os caminhos da leitura. São muitos os caminhos do diálogo entre textos. Como os homens não vivem sozinhos, uns influenciam os outros. O homem e seus pensamentos estão em constante interação. A linguagem é a criação nascida da necessidade de interação e é, ao mesmo tempo, sua mediadora. É por isso que os textos – produtos da comunicação humana – participam desse processo, completando-se constantemente.

Durante uma leitura, muitas vezes nos recordamos de outro texto. Isso acontece por diversas maneiras: ambos (o texto lido e o texto lembrado) tratam de um mesmo tema ou de temas opostos; têm um modo semelhante de expressar um mesmo assunto ou o expressam de maneiras diferentes; abordam o antigo de um ponto de vista novo, ou o contrário; acrescentam aspectos novos ao conhecido, ou mostram o outro lado de um assunto.

Resgatamos a afirmação de que os sentidos do texto revelam-se na intertextualidade com outros textos, da mesma tipologia ou não.

Koch (2002) afirma, a respeito:

Isto significa dizer que todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 2002, p.46).

Segundo a autora, os fatos comentados no texto devem estar correlacionados ao contexto histórico, isto é, ao mundo comentado – *‘mundo’ entendido como possível conteúdo de uma situação lingüística* (KOCH, 1987, p. 38). Afirma, ainda, que as formas de relacionamento entre textos são bastante variadas, ao mesmo tempo em que concorda com Beaugrand & Dessler (1981), ao apontar a intertextualidade como um dos padrões ou critérios de textualidade. Isso porque, para eles, a intertextualidade *diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona* (KOCH, 2002, p. 60).

Koch (2002) faz a distinção entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito:

- a) *intertextualidade em sentido amplo*, condição do próprio discurso, aproximada da Análise do Discurso, denomina-se interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva, segundo Authier); aquilo que se fala antes, em outro lugar; é o saber discursivo; relaciona-se às condições de produção em sentido amplo. Essas condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico; e, com o intertexto, é estabelecida a relação de um texto com outros textos que passam pelo gênero, por tipos, por temas, sem que se refiram a um texto específico que possa ser identificado.
- b) *Intertextualidade em sentido restrito*, relação de um texto existente com outros textos já existentes, citados ou reconhecidos de forma clara, explícita.

Essa intertextualidade pode se dar pela forma, pelo conteúdo, explícita ou implicitamente, revelando as semelhanças, as diferenças, como também com o intertexto (alheio, próprio ou atribuído).

A intertextualidade, segundo Koch (2002, p. 64), *é um fator dos mais relevantes na construção da coerência textual (Koch & Travaglia).*

Tal mecanismo intertextual revela alguns fatos bem interessantes em relação aos textos, sua produção e sua leitura: faz-nos reconhecer que alguns temas são recorrentes, universais, e que os modos de viver e pensar os temas podem ser semelhantes, mas nunca iguais; uma expressão de qualquer tema muda de indivíduo para indivíduo, de situação para situação, de gênero para gênero, de época para época; mostra que são inúmeros os caminhos que o leitor pode percorrer em suas leituras, que cada uma é um ato muito particular e que as possibilidades de caminhos se ampliam na proporção em que novas leituras se acrescentam.

Com certeza, o leitor associará o texto lido a outros: um conto, um poema, um romance, uma matéria de revista ou jornal, um filme; enfim, qualquer texto que trate do mesmo tema, porque o leitor percorreu outros caminhos de leitura e incorporou outras experiências em sua vida.

O impacto dessas leituras na produção de textos é extremamente importante, que após algum tempo, já com certa bagagem, os textos começam a “dialogar”, pelas semelhanças, pelas diferenças, pelas palavras que os constituem e pela composição. Em meio ao intenso diálogo, há fortes indícios de que um bom leitor estará se formando. O fato nos leva a crer que a prática da leitura associada a uma teoria consistente, em situação concreta de uso e reflexão, no ensino-aprendizagem de produção de textos, em que a leitura e a escrita são atividades que se complementam num movimento contínuo dentro desse processo, possibilitará a interação leitor-autor-texto-contexto, principalmente se essas atividades forem compartilhadas e negociadas entre aluno e professor.

1.5.3 A intertextualidade como condição de leitura para a produção textual no contexto da escola

As análises dos procedimentos de leitura e produção escrita dos alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública, lócus da pesquisa, são exemplos significativos pelo que revelam sobre a interação (ou não) leitor / produtor / texto, e sobre a implicação dos encaminhamentos metodológicos na produção do texto escrito. Para realizar as análises, adotamos como ponto de partida os dizeres de Geraldi (1996a, p. 147): *os enunciados,*

materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e, portanto, cada dado é um exemplo deste processo. Em seguida, aceitamos o papel que a intertextualidade assume para a formação do leitor na produção de textos, ou seja, um recurso fundamental para a construção de sentidos que contribui significativamente para melhorar a qualidade do leitor, a partir das leituras que faz e das relações que estabelece entre essas leituras. Os percursos de leitura dos alunos se refletem na produção, uma vez que, ao lerem um texto, fazem referência direta a outros textos. São essas leituras fundamentais, feitas pelo aluno /produtor, que emergem em seus textos; são as referências intencionais para retomar um tema, um ponto de vista, um conflito, apenas para citá-los ou para reformulá-los, discuti-los, criticá-los... Enfim, quanto mais o aluno ler, mais perceberá que os textos não estão isolados.

Assim, entendemos que a produção textual realizada pelos alunos e entregue à professora para fixar no mural da sala de exposições é um produto que mostra os caminhos percorridos em busca da construção de sentidos, fator essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, dado que para a organização de um texto com vistas à produção de sentidos o aspecto pragmático torna-se essencial para a compreensão do leitor/produtor. Isso ocorre porque o texto não é apenas um amontoado de frases soltas, mas sim uma seqüência que produz sentido, apresentando dentre as características responsáveis pela sua textualidade, três que são essenciais: a unidade temática, a intertextualidade e a informatividade. É no texto que se constrói o sentido, pois ele é o lugar em que se relaciona uma coisa à outra, em que o diálogo com outros textos faz do aluno/produtor um participante ativo, e permite a ele a busca de novas informações e conhecimentos.

Por esses caminhos é que o aluno/sujeito, inserido num meio sociocultural, constitui-se “na e pela linguagem” como sujeito atuante e crítico, que usa os recursos expressivos da linguagem para a aquisição de conhecimentos e para a produção novos textos, independentemente da tipologia ou gênero textual que eles produziram. Segundo Geraldi (1997b), *trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto.* Desse modo, é possível verificar, com base na análise dos momentos de escrita e de leitura de produções textuais, o percurso interpretativo dos alunos/produtores. Esse percurso aponta os procedimentos de leitura que interferem diretamente na produção de seus textos, bem como marcam a intertextualidade como um fator relevante para a construção da coerência textual, e importante também para construção de sentidos.

1.6 Leitura e escrita: duas faces de uma mesma moeda?

Para possibilitar os encaminhamentos para uma aula de produção significativa e interativa de leitura, o professor – mediador do processo – deve orientar-se por uma concepção de leitura e de produção textual como atos dinâmicos, ativos e produtivos, num todo, em que o ato de ler não é visto como uma mera decodificação de uma mensagem, mas, sim, como uma atividade interativa entre leitor-autor-texto-contexto, que se revela no texto produzido.

De acordo com Kleiman (1989, p. 31-33), essa interação deve-se ao fato de leitor e autor serem *sujeitos sociais* e fazerem da leitura um momento *dinâmico e mutável*, que leve o leitor a questionar, a confrontar, a levantar – testar – hipóteses, a buscar significados e descobrir que um texto pode oferecer *múltiplos sentidos* (ORLANDI, 1984).

Diante a visão de leitura como uma ação dinâmica e produtiva, o leitor estará predisposto e ativará seus conhecimentos prévios, que oferecerão condições para produzir um novo texto. Assim, a leitura estimula a ampliação dos conhecimentos dos alunos para a produção de textos. Os textos produzidos posteriormente serão objetos de novas leituras, e assim sucessivamente, pois quando a leitura e a escrita pressupõem um interlocutor, o qual participa do ato de comunicação, tornando-se também responsável pelo sentido do que dizemos.

A ação recíproca envolvida nessa relação se dá por meio da linguagem, uma vez que:

...ela é a condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas... (GERALDI, 1997, p. 5)

Essas possibilidades dão à leitura um caráter social. O sujeito que lê, porém, também tem sua história, que influencia a leitura que faz dos textos, do mundo, e gradativamente ele vai construindo e organizando seu discurso interior, produzindo e escrevendo a própria história. Emergindo dessa prática de leitura, desse intertexto, a leitura se manifesta em novos textos, (re)elaborando-os em novas possibilidades de outros textos, num movimento crescente de comunicação. Assim o aluno, a partir de sua experiência de mundo, compreende e desvela os conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, e passa a organizar idéias para produzir o próprio texto. Por esse caminho, a leitura proporciona não só o acesso à escrita, conduzindo o leitor aos diversos saberes e modalidades textuais, mas, também, dá possibilidade de o leitor ler o próprio texto. Aqui, a leitura é como um *trabalho*, integrada a dois sentidos, segundo Geraldi (1997b, p.166): *de um lado ela incide sobre 'o que dizer', pela compreensão*

responsiva que possibilita a contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias do dizer’.

É nesse encontro, leitor e texto, que se estabelecem os sentidos de um texto, produto de uma rede de leituras com elos de ligação nas estratégias escolhidas pela experiência do outro, o autor, por meio da qual o leitor se encontra na relação interlocutiva.

A separação da leitura da escrita impõe em privá-las dessa sua função interlocutiva. Isso porque, para escrever, precisamos ter *o que* dizer, o que garante o acesso a vários tipos de textos e de conceitos, fatores relevantes para a ampliação de esquemas e a ativação de conhecimentos prévios do leitor. Expor o aluno a variados tipos de textos – idéias, situações, contextos e tempos diferentes dos seus – é proporcionar-lhe as *janelas* necessárias para tornar-se um bom leitor e produtor de textos.

Nessa direção, consolidam-se as competências objetivadas para os encaminhamentos dados à leitura/escrita, no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio – foco deste trabalho:

A partir de uma idéia, podem-se abrir muitas ‘janelas; o sentido das escolhas pode depender do acaso ou de um interesse particular. (...) Na vida, na produção do discurso, algo semelhante ocorre. São muitas as ‘janelas’ a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande (BRASIL, 1999, p. 131).

Dessa forma, podemos dizer que a leitura e a escrita são duas faces de uma mesma moeda: uma complementa a outra, uma não existe sem a outra. A proposta explicitada nos PCNs consolida-se com a leitura entendida como processo pelo qual o sujeito-leitor interage socialmente construindo e desconstruindo significados a um texto. De acordo com a concepção interacionista, enfatiza-se o ensino da língua tendo como unidade básica o texto, atribuindo a ele um caráter produtivo. As possibilidades de escolha sob o aspecto social envolvem os esquemas cognitivos, corroborando as idéias de Leffa (1996), que, ao tratar dos esquemas de conhecimento para a leitura, enfatiza também sua importância para a produção de textos.

1.6.1 Os caminhos da leitura para a escrita

A atividade com a linguagem é um trabalho, e, como tal, elabora-se, constrói-se, cria-se a todo o momento. Entretanto, não se trata de um trabalho solitário, mas coletivo, feito de incontáveis fios, *que se retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de*

dizer se oferece para a tecedura do mesmo e de outro (Geraldi, 1997b, p. 166), e que, por mais contraditório que possa parecer, faz-se indefinidamente. Sabemos que nesse trabalho não há uma fórmula pronta, para se desenvolver a habilidade de escrever. É necessário tempo, esforço, estudo. Por outro lado, os hábitos práticos podem contribuir com tal capacidade, como é o caso da leitura, da observação crítica da realidade, da experiência com diversos tipos de textos. É importante ressaltar que a leitura crítica da realidade *sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor* (SILVA, 1996, p. 81).

O ato de escrever não começa quando nos é colocado um papel à frente. Ele começa muito antes, na infância: o que fizemos e aprendemos com a família e amigos, o uso que vimos da escrita (leituras diversas, jornais, revistas, bilhetes, cartas), as idéias, as brincadeiras, as conversas, as leituras feitas. Enfim, a bagagem cultural, o repertório verbal será o material valioso para a escrita.

Embora a leitura seja um dos elementos que constituem o processo de produção escrita, não há uma relação mecânica entre ler-se muito e escrever-se coerentemente. Isto é, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor, assim como nem sempre quem lê bastante escreve bem. Justificando essa afirmativa admitimos, com Orlandi & Guimarães (1985, p.80-165, grifos dos autores), três aspectos na relação leitura/escrita:

- 1- a leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever;
- 2- a leitura contribui para a constituição dos modelos: o como escrever;
- 3- a leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos de organização interna do texto.

Com Geraldi (1997b, p. 171), vemos quatro tipos de relação com o texto que devem ser levados em conta, em sala de aula de LM:

- a) *leitura-busca-de-informações*: surge quando temos uma pergunta e vamos ao texto em busca de uma resposta, com o objetivo de querer saber mais sobre o assunto, seja para uso imediato ou para uso posterior dessa informação. Esse texto deve responder às necessidades do momento, e ao mesmo tempo deve provocar outras necessidades;
- b) *leitura-estudo-do-texto*: acontece quando podemos retirar do texto tudo o que ele possa oferecer para sabermos mais, o que pode fazer com que o aluno seja um “perguntador”. Geraldi aponta aqui o problema da alienação e massificação; no caso de respostas encontradas serem consideradas definitivas pelos alunos, fazendo com que não produzam novas perguntas;

- c) *leitura-pretexoto*: ocorre quando fazemos o uso da leitura para a produção de novos textos, refletindo sobre a maneira como o autor diz o que tinha a dizer. Há aqui o perigo de apenas o professor expor e discutir a sintaxe dos enunciados do texto-pretexoto, sem discuti-la com o aluno, apresentando-a como mecanismos sintáticos já prontos e imutáveis;
- d) *leitura-fruição*: trata-se daquela que nos leva ao texto sem perguntas feitas antecipadamente, sem pretender usá-lo para outros textos, sem investigá-lo, sem pesquisá-lo: vamos ler para perceber o prazer que o texto nos dá, usufruir de sua leitura como prazer – a leitura será como uma porta aberta ao sonho, à imaginação.

Acreditamos, como Geraldi (1997b, p.170-174), que *a leitura se integra ao processo de produção*, agregando as quatro relações de leitura descritas acima como alternativas de ‘*entrada*’ no texto, no movimento contínuo de ensino/aprendizagem que se centra na produção. Nessa perspectiva, a produção textual constitui-se num movimento dinâmico de leitura-contexto-escrita, no qual o autor tem algo interessante para dizer e o leitor se identifica com o assunto, e, assim, ocorre o diálogo entre os textos, a interação autor-leitor-texto-escrita.

No envolvimento do texto com o autor, este se assume como locutor: tem o que dizer, pois supõe que tenha razões para tal. Isso implica a escolha de estratégias para dizer, e, o que é mais importante, elege interlocutores a quem diz algo.

Quando escrevemos um texto com a intenção de comunicar uma idéia, um pensamento, imaginamos que esse texto possa interessar a alguém. Caso nenhum leitor se interesse pelo texto, ele não “viverá”, pois ninguém o fará sobreviver, já que não se pode extrair dele informações a atribuir-lhe sentido. Isso quer dizer que ninguém conversou com o texto, faltou a “contrapalavra” do leitor.

Dessa forma, ao produzir um texto em condições que estabeleçam quaisquer dessas relações com o texto lido, o aluno – agora sujeito do processo – revela-se como autor e produtor dos argumentos que apresentar.

Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997b, p. 135).

As relações estabelecidas com os textos dependerão dos encaminhamentos metodológicos e da mediação dos conteúdos proporcionados pelo professor. Grande parte do sucesso da dinâmica dessas aulas está na fase da predisposição para a leitura, na qual o

professor pode despertar o interesse do aluno pelo texto a ser lido ou estudado, por meio de debates, estímulos à sua curiosidade, à pesquisa, pois a formação de opinião requer o conhecimento do assunto tratado, que, por meio da relação do leitor com o mundo, com a estrutura, a sintaxe, a organização do texto, o léxico, as formas discursivas, os estilos, as situações culturais, vai permitindo que o mundo se construa. Com isso, novos *esquemas de conhecimentos* (Leffa, 1996) também serão expandidos, ampliando as possibilidades do leitor para a compreensão dos textos e a sua produção. São esses os caminhos que, a nosso ver, incentivam a busca da construção de significados, e levam o leitor a estabelecer uma relação de ligação entre a leitura e a escrita.

1.7 Leitura e escrita: processos concomitantes

É possível admitir que os sujeitos entendam a leitura como um ato solitário em relação à produção de textos, orais ou escritos. Porém, entendemos que a sua prática funciona como elemento de socialização: “ato solidário”. Mediante a discussão e troca de idéias, a partir de um mesmo texto, de uma dramatização, de um outro texto ou mesmo do próprio texto os alunos aprendem a conviver, integrando experiências e passando a respeitar a palavra do outro, ao mesmo tempo em que constroem a sua. Assim, a leitura se revela pela construção de outros textos, orais ou escritos, que permitem ao outro conhecer novos argumentos e novas posições.

A partir dessas considerações, chegamos a outros autores que, num consenso, afirmam que a leitura e a escrita são interdependentes no processo de produção textual, dentre os quais podemos citar: FREIRE (2003), GERALDI (1997), KLEIMAN (1989), SILVA (1996).

O pedagogo Paulo Freire (2003), precursor da pedagogia libertadora, destacando a função social da escola, assevera que não há leitura sem percepção crítica, interpretação e reescrita do que foi lido. Para Freire (2003, p. 11), *a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.*

Essa abordagem de leitura abarca uma prática educacional que envolve outras instâncias, como o âmbito social, histórico e ideológico do texto, pois pode contribuir para a compreensão e a relação do leitor com o meio social. O leitor, como sujeito construtor de sentidos, seria levado a tomar partido e a agir criticamente perante o texto. Pode-se afirmar que, diante dessa atitude, *a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e esta implica numa continuidade daquele* (FREIRE, 2003). Ao reportar-se à proposta de alfabetização, afirma que há *um movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que fazemos dele*, e nesse movimento dinâmico do processo de

alfabetização, que envolve a escrita também, *podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente* (Idem, p. 20).

Para Geraldi (1997b, p. 182), a ação pedagógica mediadora entre o leitor e o texto, utilizada para a exploração das configurações textuais, deve chamar a atenção do leitor para as estratégias do texto que lê, de forma que permita a própria transformação pessoal, pelo fato de o leitor dispor, *cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.*

No trabalho com o texto e nas estratégias de dizer podemos tirar tópicos a serem discutidos, os quais vão em busca de outras informações, que levem a descobrir outras formas de pensar e escrever distintas do texto que serviu de apoio. Essa prática com a linguagem deverá ser um instrumento de reflexão. É quando a leitura se integra ao processo de produção de textos. Dessa forma,

O acesso ao mundo da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. (GERALDI, 1997b, p.183)

Segundo Kleiman (1989b), é mediante a reciprocidade e a ativação de esquemas de conhecimento que o leitor constrói o sentido do texto. Os conhecimentos lingüísticos situam-se para além da verbalização e abrangem regras gerais da língua. A identificação e a significação de determinados vocábulos mórficos e léxicos, como também a estrutura sintática, precedem o ato da leitura e, conseqüentemente, a compreensão textual. Para a autora, os componentes co-textuais ou lingüísticos são propriedades inerentes e internas aos textos, que materializam seu significado e estabelecem a coerência textual.

O conhecimento textual ou estrutural do texto é formado pelas relações que o leitor estabelece entre os elementos formais (lingüísticos, sintáticos, morfológicos) e entre esses e o contexto. Refere-se, também, ao conhecimento das variedades textuais e das diversas modalidades de discurso que cada uma das tipologias apresenta. *É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão.* (KLEIMAN, 1989a, p. 17).

Nessa direção, consolida-se que é lendo, refletindo, discutindo, formulando hipóteses que se percebe, em cada texto, qual a visão de mundo de seu autor. Ler vários textos é acumular experiências, vivências; só assim conseguimos formar a própria leitura de mundo. O

contato com vários tipos de textos – idéias, situações, contextos e tempos diferentes dos nossos – proporcionam as “janelas” necessárias para nos tornarmos um bom leitor e produtor de textos. Dessa forma, podemos dizer que a leitura e a escrita são processos concomitantes: uma complementa a outra.

Tomamos o conceito de Silva (1996) de que a oralidade é o universo de referência da escrita, manifestada no diálogo, e a escrita é o recurso pelo qual o homem comunica suas experiências, suas vivências, por meio do discurso escrito. Nesse sentido a leitura e a escrita têm processos semelhantes à conversação. Assim,

para a compreensão desse discurso escrito – expressão referencial da fala humana e evocador de conteúdos culturais – e para a concomitante aquisição de significados, impõe-se, como um complemento, um ato de ler. Escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro. O ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado. (SILVA, 1996, p. 64, grifo nosso)

Nessa perspectiva, quanto maior o contato com os textos, maior o repertório de conhecimentos por parte do leitor/produtor, e, conseqüentemente, maior o diálogo *ao relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros, e pensar os discursos em sua intertextualidade pode revelar a diversidade do pensamento humano* (BRASIL, 1999, p. 140), e maior garantia também de produção de um texto que tenha o que dizer e que saiba como dizê-lo.

Diante dessa visão, podemos conceber como leitor/produtor “competente” (BRASIL, 1998, p.70) aquele leitor que é capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas, perceber a natureza do texto. Por produtor competente entende-se aquele aluno capaz de elaborar um texto adequado às mais diversas situações da vida cotidiana. Sintetizando, aquele que opera *a escrita como trabalho* (GERALDI, 1996a), que sabe transitar com segurança entre o quê e o como dizer *assume o modo de compreensão* (SILVA, 1996, p. 44) e de produção que, diante de um texto, possa transformá-lo e transformar-se, produzindo novos textos criticamente.

Essas possibilidades, aliadas ao envolvimento e à participação do leitor no processo de leitura, possibilitam que os sentidos sejam produzidos, os conhecimentos sejam ampliados, os esquemas de conhecimento sejam ativados, eliminando-se a possibilidade de o aluno produzir um texto com baixa informatividade. Mediante esses encaminhamentos, ele será dotado dos recursos que lhe permitirão não só ler, mas também produzir de forma competente. Ao tomar consciência de que ele pode (e deve) participar da construção dos sentidos dos textos que lê, e

que esse processo não é estático, mas extremamente dinâmico, maior será sua capacidade de atribuir significados ao texto, melhor sua qualidade como leitor.

Daí a afirmação de que a leitura é extremamente importante para a produção de textos, pois no movimento cíclico e dinâmico de leituras/escrituras em que se defrontam o eu e o outro, entre o *quê* e o *como* dizer é que *o texto marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre os outros que o compõem* (BRASIL, 1999, p. 139). É por esse trânsito movimentado, caminho percorrido pelo leitor/produtor, que estabelecemos a produção escrita como produto de uma leitura, concepção que orienta este trabalho e expandida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO ESCRITA: PRODUTO DE LEITURA MATERIALIZADA NO TEXTO

2.1 O texto nos PCNs (ensino médio): proposta interativa no ensino-aprendizagem de LM

O domínio lingüístico da leitura e da escrita padrão do aluno que conclui o ensino médio tem sido motivo de preocupação para muitos professores. Ao término dessa etapa de estudos, o aluno é encaminhado para prosseguir estudos em nível superior, profissional, seja ingressando na universidade ou não. A insuficiência nesse domínio cria uma barreira que os impede de conquistar uma posição profissional e social que o destaque.

O MEC, na tentativa de solucionar esses problemas, busca propostas de abordagens pedagógicas mais eficazes que as tradicionalmente adotadas, e para isso, elaborou os PCNs que, a partir de 1997 para o 1º. e 2º. ciclos do Ensino Fundamental, e depois, para o 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e 1999 para o Ensino Médio (Brasil, 1999), abordam muitos objetivos e algumas sugestões para o ensino de língua materna. A proposta dos PCNs do ensino médio não deixa margem de dúvidas: a escola, neste nível de ensino, deve trabalhar a linguagem numa perspectiva sócio-interacionista, uma vez que a natureza da linguagem é caracterizada pelo seu mecanismo dialógico, interativo e faz com que o sujeito se perceba num determinado espaço social.

Diante desse aspecto, acreditamos também, como muitos pesquisadores que contribuíram com suas pesquisas para o ensino-aprendizagem de LM, dentre eles, Geraldi (1996), Matencio (1998), Koch (2000), Possenti (1996), Fiorin (2000), Bakhtin (1992), Kleiman (1989), na possibilidade de a teoria interacionista ser a mais produtiva para o trabalho com a LM, pois mais do que possibilitar a mera transmissão da mensagem, nela, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Tal teoria leva em conta a heterogeneidade lingüística entre os indivíduos, não desprezando uma língua em relação à outra; adota as diversas maneiras de fala na sociedade, percebendo a existência de uma língua falada de prestígio e de uma língua padrão, as quais devem ser ensinadas na escola.

Não desprezar o aluno que possui em sua língua materna, uma diferença dialetal, por isso, a teoria implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, é que se concebe esse embasamento teórico para o ensino e aprendizagem de LM na escola.

Nos PCNs, ensino médio, essa teoria coincide com a que admite a língua como interação:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 1999, p. 125, grifo nosso).

Para o ensino de língua portuguesa está claramente expresso no PCNs de Língua Portuguesa, ensino médio, que a teoria interacionista, as considerações metodológicas têm o texto como *unidade básica da linguagem verbal* (p. 139), abordando o gênero como elemento fundamental para a construção de sentidos no ensino de produção de textos.

Segundo essas diretrizes, o aluno deve ser considerado como um produtor de textos; aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. A visão a respeito da linguagem verbal determina o modo pelo qual o estudo da língua deve ser conduzido na escola. Isso significa que em todos os momentos devem ser consideradas as condições referentes à situação de enunciação do texto, a questão dos interlocutores e dos papéis representados por eles, as referências ao conhecimento de mundo compartilhado na produção de sentido (na leitura e na produção de texto), a questão da estrutura da língua (a organização gramatical, os usos do vocabulário, os elementos de coerência e coesão, os implícitos) e da organização textual em que se envolvem textos e gêneros textuais. Razão porque adotamos, nas análises, um viés mais comportamental ou mais cognitivo, uma vez que nos valem das teorias cognitivas de memória e de esquemas de conhecimento, para a descrição e o entendimento do processo de produção.

Diante das perspectivas encontradas nos PCNs, ensino médio, verificamos que é com base em textos que se propõe um trabalho de leitura e produção escrita. E, quanto ao ensino de normas gramaticais, o que se pode perceber é que se refutam quaisquer conteúdos tradicionais em que haja uma visão estática e distorcida de língua:

Nada contra ensiná-las, o problema está em como ensiná-las em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é o único enunciado, múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuições de significados devendo, portanto, ser objeto também, único de análise e síntese (BRASIL, 1999, p. 12, grifo nosso).

O aspecto pedagógico volta-se para o aprimoramento da competência lingüístico-textual, para que o aluno possa exercê-la de maneira adequada em qualquer situação que se apresente, sabendo discernir e decidir a respeito de que padrão lingüístico utilizar em dada situação, e, dominar o padrão culto, porque ele é valorizado socialmente. Todo cidadão tem

direito a tal conhecimento e a saber, também, da existência dos vários padrões e de seu valor comunicativo em cada situação, livre de valorações pejorativas ou preconceituosas, o que, obviamente, auxiliará, na formação de sua identidade.

2.2 O texto como produto de um movimento da linguagem na construção de novos significados

A aproximação das idéias de Vygotsky (1987) às de Bakhtin (1992), tendo a noção de mediação como elemento fundamental nos processos interativos, admite uma reflexão sobre a implicação dos modos de participação do outro na construção do discurso escrito, que conseqüentemente, influenciará na produção do texto escrito. Uma dessas implicações refere-se à mediação sócio-cultural, permitindo a internalização e a formação de um discurso interior, que se dá no ser humano por ações psíquicas, num movimento do interpessoal para o intrapessoal. O trabalho de Vygotsky esclarece que a apropriação dos signos se dá na reelaboração dos processos interpessoais.

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: o primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987, p. 64).

As teorias do discurso introduziram, com Bakhtin (1992), uma variante desconsiderada até então, o elemento sócio-histórico. Isso quer dizer que o estudo da língua ultrapassou os limites da frase para abarcar o processo de produção, interessando a reflexão do significado nos atos de fala. O sentido do que se diz produz-se numa determinada situação histórica, ou seja, a situação passa a ser componente na análise e compreensão dos atos de comunicação verbal, pois os enunciados podem ter significados diferentes em situações diferentes. Muda-se o contexto, muda-se o sentido. Diz Bakhtin:

Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons (BAKHTIN, 1992b, p. 110).

É essa espécie diferente que colocamos em questão quando se trata da relação com a linguagem, o texto escrito e a polifonia, pelo fato de centrar-se na produção de sentido. Assim,

no movimento com a linguagem há possibilidade de construção de novos significados (re-significação) aos mesmos elementos lingüísticos em contextos sociais e temporalmente novos.

Para Geraldi (1997b), o movimento envolve o querer saber mais, que leva o aluno a buscar respostas em outros textos, e também, as ações que ele (o aluno) faz *com* a linguagem, e as ações que faz *sobre* a linguagem, para usar os recursos expressivos e referências, *pode-se dizer que há uma ação da linguagem* (Idem, p. 16). O autor afirma que os três tipos de ações se relacionam no sentido de que a linguagem possibilita ações em função de sua própria reflexividade, ou seja, a característica da linguagem de remeter a si mesma.

A linguagem representa o real e por isso produzimos sentidos. Nós representamos a própria linguagem. Ela nos constitui. O fato nos leva a entender que não dominamos uma língua por incorporar o vocabulário; por aprender regras gramaticais; por aprender um conjunto de elementos ou princípios de como falar para construir um texto adequado, coeso e coerente, visando um interlocutor e os objetivos estabelecidos para produzir um texto compreensível.

Diante disso, Geraldi (1997b) concorda com o princípio da dialogia da linguagem, e de que a explicação para orientar a contrapalavra do interlocutor, se apóia no fato de que todo tema tem certa estabilidade da significação dos recursos expressivos, tal como Bakhtin diz:

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo; quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977) (GERALDI, 1997b, p.17).

Ainda, segundo Geraldi (1997b), se para compreender um tema demanda uma contrapalavra, devemos nos orientar pela palavra do locutor. Essa *orientação* envolve o sentido explícito, invisível nos processos mentais das pessoas envolvidas, mas que estão implícitos na continuidade e progressão da interlocução, *como consequência de um trabalho de reflexão sobre as expressões lingüísticas utilizadas* (Idem, p.18). Isso quer dizer que nas ações lingüísticas há também ações de reflexão sobre a linguagem. É no processo de compreensão ativa e responsiva, que a presença da fala do outro desencadeia a busca de sentido. Nesta busca aquele que compreende se orienta com a enunciação do outro, num trabalho associado à reflexão, ao elemento da situação, aos recursos utilizados pelo locutor e pelo interlocutor que tem o intuito de estabelecer a correlação entre os dois.

Assim, entendemos que no movimento de leitura e compreensão do texto, estabelecido pelo leitor/produzidor, daquilo que o outro diz, é que o texto representado pela própria linguagem, se insere no movimento, como se fosse placas de trânsito, indicando caminhos, que passam pelos conhecimentos prévios de Kleiman (1989), pelas inferências de Leffa (1996), ou pelas pontes de sentido, tal como atribui Fulgêncio e Liberato (1996), caminhos que levam à construção de novos significados. Os textos lidos e posteriormente produzidos serão objetos de reflexão e de novas leituras, dando espaço à interação, ao diálogo, a intertextualidade, isto é, de (re)significação.

2.2.1 A interlocução na compreensão de sentidos da escrita

Bakhtin (1992a) aborda também, a interlocução como condição fundamental para a compreensão dos sentidos da escrita. Todo ato de fala pressupõe um interlocutor. Nesse sentido,

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 1992a, p. 112).

O sentido só se estabelece com a presença desse interlocutor, que não é passivo. O falante adapta-se constantemente ao contexto imediato do ato de fala e, principalmente, a seus interlocutores. Em situações em que o falante tem consciência de quem é o possível interlocutor, é ele, o interlocutor que determina o tipo de texto e de linguagem que o sujeito utilizará ao elaborar sua mensagem.

Quando se trata de interlocução, um duplo caminho deve ser considerado: do falante que se adapta ao interlocutor e produz o seu discurso tendo em vista esse fato; e do destinatário, que também constrói o significado a partir de uma compreensão e repertório.

Desse modo, o professor em sala de aula assume o papel de um mediador para que o processo de aquisição da escrita seja significativa, relevante e que acima de tudo respeite o aluno como um ser em construção. Construção que acontece por meio de tentativas reflexivas sobre a língua. É escrevendo e reescrevendo o texto, que se constitui o sentido. O aluno toma consciência do que construiu e reconstruiu, e tal atitude é um instrumento de crescimento que pode ser construtivo, por meio da interação.

2.2.2 A escrita: um processo cognitivo

Em meio ao processo de ensino-aprendizagem que entende a língua como um todo, em construção, em evolução, é preciso oportunizar situações concretas de interação em sala de aula, em que o processo de interlocução no qual todos os envolvidos tenham o direito de expressar sentimentos, opiniões e valores. Nesse contexto, a artificialidade se afasta, cedendo espaço às atividades que poderão ser organizadas de forma a constatar como a aprendizagem:

... é construída, como são estruturados os conhecimentos, como se tem acesso à informação e quais são as mudanças ocorridas na organização do tempo e do espaço na sala de aula. Assim, a linguagem escrita não se refere apenas a uma peça de discurso concreto, mas também a um conjunto virtual de formas de expressão que esperamos dos textos (CARVAJAL & RAMOS, 1999, p. 61).

A escola pode proporcionar a aprendizagem da escrita como objeto de conhecimento, como objeto cultural para que os alunos avancem como sujeitos que têm capacidades cognitivas e competência lingüística. Para o aprendizado da leitura e da escrita que envolve a linguagem como forma de interação, a tarefa da escola e do professor não é ensinar – mostrar, transmitir, transferir informações – mas, mediar, facilitar a aprendizagem, criar condições e ambiente para a aprendizagem autônoma do aluno. Assim, podemos dizer que aprender a escrever é um processo cognitivo, uma tarefa compartilhada, uma atividade social e cultural propícia para o aluno criar vínculos entre a cultura e o conhecimento, e a escola deve incentivar as atividades de leitura e escrita, segundo Carvajal e Ramos (1999, p. 25) precisa oferecer:

... aos alunos um contexto, um sentido, um propósito e uma finalidade significativa e relevante, estimulando estratégias (...) para compreender e aprender a partir de um texto escrito ou para exprimir e comunicar idéias por escrito, como meio de os alunos aprenderem na escola os usos sociais e culturais da língua escrita e suas estratégias de utilização autônoma e crítica.

2.3 Noções de texto e suas concepções redutoras

Uma das noções de texto podemos dizer que se deve, principalmente, à utilização do conceito de signo, tal como foi (re)pensado, no século XX, pela Lingüística, pela Semiologia e pela Semiótica. É por esse motivo que Umberto Eco, por exemplo, diz que *em um sistema semiótico bem organizado isto é, um sistema dotado de sólidas convenções de ordem sintática, semântica e pragmática, um signo já é um texto virtual* (ECO, 1984, p. 04, grifo nosso), deixando claro o vínculo entre o texto e signo.

Para que a perspectiva teórica tenha êxito no ensino-aprendizagem de LM, enfatizamos a necessidade de acrescentarmos ao conceito clássico de sentido as possibilidades de abordagem da significação, nascidas da Semiótica peirciana, da Filosofia bakhtiniana do signo ideológico, da Análise do Discurso, pois na prática docente muitas vezes, ainda, considera-se apenas o sentido literal das palavras, desprezando-se as condições de produção do discurso. Bakhtin (1992a, p. 37), por exemplo, diz que a palavra preenche sempre uma função ideológica, seja ela estética, científica, moral, religiosa... *E quando ocorre tal preenchimento de função, a palavra perde a neutralidade, deixa de ser palavra e se torna um signo, objeto fundamental do estudo das ideologias.* Tal afirmação nos conduz a diretrizes teóricas da semiótica peirciana, em que o signo não é definido apenas como uma palavra ou uma imagem, mas *é também uma proposição e inclusivamente um livro inteiro*, como afirma Umberto Eco em *Leitura do Texto Literário* (1993).

Lamentavelmente, se essa concepção não for articulada a conhecimentos consistentes na prática pedagógica, estaremos enfatizando a neutralidade da palavra em detrimento desta representatividade do signo, problema já apontado pelas teorias da linguagem mais recentes. Cabe-nos portanto, buscar conhecimentos consistentes e adequados a realidade do ensino-aprendizagem do texto em LM que possibilitem uma profunda reflexão sobre a questão do sentido.

Suassuna (2002) admite que as marcas da linguagem estão presentes no texto, por ser complexo, objeto histórico, produzido em determinadas condições. Não podemos desconsiderar a natureza extraverbal e pragmática do texto ao lhe atribuir unidade e materialidade. *O texto é ele próprio e o contexto. (...), define-se no uso da linguagem (Orlandi 1983). Assim também é o seu sentido, que não é dado, nem preexistente, mas se constrói nas relações que ele mantém consigo e com a exterioridade (Pêcheux 1969) (Idem, p.118).*

Costa Val (1999) afirma que para se compreender o fenômeno da produção de textos escritos é necessário entender o que caracteriza o texto, entendendo o texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, que apresenta unidade sociocomunicativa, semântica e formal. *Um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa (Idem, p. 03).* Essa concepção que considera a linguagem uma instância sociocomunicativa, e o texto, manifestação concreta de linguagem em uso, foi um conceito que não predominou por muito tempo.

Segundo Koch (2000), na década de 60 quando a Lingüística Textual se desenvolvia na Europa e na Alemanha o texto foi visto de diferentes formas. Foi concebido como:

1. unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
2. sucessão ou combinação de frases;
3. cadeia de isotopias;
4. complexo de proposições semânticas.

Já no interior da natureza pragmática:

1. como uma seqüência de atos de fala;
2. como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
3. como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, posto que este constitui apenas uma frase deste processo global.

Durante essa trajetória, o texto deixa de ser *entendido como uma estrutura acabada (produto)*, passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção (Idem, p.21).

Geraldi (1997b) sob a perspectiva sociointeracionista, afirma que *o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém* (p.98). Produzimos um texto para o outro que não se inscreve no texto, mas no seu processo de produção de sentidos. O texto é mais que um aglomerado de frases. Nele as frases não se posicionam uma atrás da outra apenas. Entre elas há uma relação solidária de modo que o sentido se explica pelo sentido das demais que a rodeiam. Nessas relações estão concentradas as atividades verbais do indivíduo que motivado por um objetivo social tem algo a dizer a alguém.

Nesse sentido, entendemos que o texto apresenta um sentido bem amplo, como objeto de um trabalho lingüístico dos usuários da língua em situação real de interlocução, na qual se produzem significados e se constituem os sujeitos históricos, pois *é para o outro que se produz o texto, e o outro não se inscreve no texto apenas seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista* (GERALDI, 1997b, p.102).

No entanto, podemos observar práticas pedagógicas que têm revelado uma concepção incompleta de texto, visto, então, apenas como uma estrutura lingüística: relação simplista de significantes e significados, organizados gramaticalmente e explicados, portanto, por leis puramente lingüísticas. Tal concepção, de natureza limitada, vai resultar em um ensino de textos centrado exclusivamente no estudo da língua, pela sistematização dos conhecimentos gramaticais isolados, desvinculados do desempenho lingüístico dos alunos, ou seja, das situações reais de produção de textos. Esse procedimento acaba se fartando de atividades de

descrição sistemática da língua e desconsiderando a natureza social e ideológica da linguagem, como princípio teórico norteador do processo da construção da escrita.

Embora alguns teóricos empreguem texto e discurso como opostos, empregamos os termos aqui como sinônimos. Para Orlandi (2001) um texto margeia outros textos, em que famílias parafrásticas indicam outras formulações – textualizações – passíveis de mesmas significações, deixando vestígios de forma e política do dizer em sua formulação. Assim, *um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o ‘dizer’ e não o vazio* (E. Orlandi, 1996a) (Idem, p. 90).

Nessa dimensão, o texto tem o papel instaurador de sentidos, que são realizados no momento da participação do leitor, no momento da leitura, no movimento do dizer, pois o leitor precisa compreendê-lo, e quem fala/produz espera ser compreendido.

Dessa forma, a leitura possibilita a compreensão do outro e do próprio texto, é a leitura de um texto que nos permite o movimento dos dizeres do outro para ampliar os nossos próprios dizeres. Tal forma de conceber o texto, suscitou na escola, que se fizesse a distinção entre texto e redação, uma vez que concordamos com Geraldi (1997b), que a produção de textos é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem de LM.

2.4 Produção de textos e redação

O texto sob o ângulo de uma concepção reducionista apresenta-se como uma estrutura lingüística, relação simples de significantes e significados organizados gramaticalmente, explicados apenas por leis puramente lingüísticas. No entanto, o que define um texto não é sua extensão, nem sua correção gramatical, mas o fato de ele apresentar uma unidade de sentido que se estabelece na relação entre por quê, para quê, quem, para quem, quando, onde, o que e como se “diz”, ou seja, a configuração textual. Assim, ler e produzir texto significa ler e produzir significados com base em uma determinada configuração contextual.

De acordo com Geraldi (1997b, p. 137):

(...) para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;*
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).*

Tais questões remetem à impenetrabilidade do texto, ou seja, numa interação verbal efetiva, leitor/ouvinte orienta-se pelas pistas dadas pelo texto em relação a essas questões, melhor dizendo, produz significados ao analisá-las reflexivamente dentro de um universo específico, particular que é um texto. Por isso Geraldi (1997b) estabelece a distinção entre produção de textos e redação, justificando que o aluno produz um texto quando escreve *na* escola, e produz uma redação quando escreve *para* a escola. Quando se produz *na* escola, a escrita é contextualizada, isto é, inseridas em situações reais de comunicação, correlacionando a expressão gráfica interpretada à situação de vida do aluno. Ninguém escreve para não ser lido. Neste caso, o interlocutor, na escola não será necessariamente o professor, mas poderá ser; no entanto, com a finalidade de interagir com o aluno, e não para atribuir-lhe uma nota.

Escrever *para* a escola, é uma atividade adversa de escrever *na* escola, pois aí o aluno escreve para o professor avaliar. Sob o pretexto de “ensinar a fazer bem feito”, a escola estipula uma série de determinações como escrever sobre um tema definido em determinado número de linhas – o que, por si só não é um fator inibidor, pois estas restrições também ocorrem quando se escreve para jornais e publicações a serem editadas. Entretanto, no caso de escrever *para* a escola, além destas restrições, freqüentemente o tema é pré-estabelecido pelo professor, sem levar em consideração o interesse e disposição do aluno em tratar, naquele momento, do assunto solicitado e, contraditoriamente, tendo que dirigir-se a um único interlocutor (o professor) que, sabe-se de antemão, está mais preocupado com a correção gramatical do texto, do que com seu conteúdo. É nessa prática que se instaura a redação.

2.4.1 A atividade de produção textual

A atividade de produção textual inicia-se primeiramente pela leitura. Essas atividades integram o processo de ensino-aprendizagem de textos escritos por meio da negociação entre o professor e o aluno, de forma que se dê estímulo ao diálogo constante nas relações partilhadas entre professor/professor, aluno/aluno e professor/aluno, com vistas a incentivar a reflexão e a participação para resolver os problemas, os conflitos no dia-a-dia que possa oferecer diversas situações geradoras de atividades significativas para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita.

Por isso, chegamos as palavras de Vilela e Koch (2001), para afirmarmos que, na construção global de sentidos do texto, no contexto escolar, ocupam-se de estratégias interacionais e de estratégias textuais que *dizem respeito às formas de organização do texto*

com vistas à produção de determinados sentidos (Idem, p.464). Isso acontece *em situações de interação face-a-face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso* (Idem, p. 457). Nesse sentido, concordamos com Koch (2000) que, na atividade de produção textual, são mobilizados diversos sistemas de conhecimentos retidos na memória, *a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual* (p.26).

Para o encaminhamento dos textos em sala de aula, e análise dos mesmos, devem-se levar em conta os sistemas de conhecimentos acessados por ocasião do processamento textual, que contribuem para três grandes sistemas de conhecimento: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional, nos quais abordaremos em seguida, de acordo com Koch (2000, p.26-28):

1) *conhecimento lingüístico ou gramatical e lexical*, responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, quando colocamos em foco a seleção lexical dos textos, com vistas à adequação *ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados* (Idem, ibidem);

2) *conhecimento enciclopédico ou de mundo, se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)*. Esses modelos produzem as inferências no texto para suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (Idem, ibidem);

3) *conhecimento sócio-interacional ou conhecimento sobre as ações verbais*, são as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os seguintes conhecimentos:

a) *o ilocucional – permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir* (Idem, ibidem);

b) *o comunicacional – aquele que diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas* (Idem, ibidem);

c) *o metacomunicativo – aquele que a atenção centra-se nos sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual. Trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações lingüísticas que permitem, de certa forma, ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com elas o fluxo verbal* (Idem, ibidem);

d) *o superestrutural* – são os *modelos textuais globais* dos textos (prosa e poesia) com o objetivo de refletir sobre as suas semelhanças e diferenças, *sobre a sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais* (Idem, ibidem).

Cada um desses sistemas de conhecimento corresponde a um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática (conhecimento procedural), que funciona como uma espécie de *sistema de controle* dos demais, para adaptá-los ou adequá-los aos interlocutores no momento da interação. Isso *concretiza-se através de estratégias de processamento textual* (Idem, ibidem).

Tais estratégias requerem dispositivos que mobilizam os diversos sistemas de conhecimento. Segundo Koch (2000), são divididas em: cognitivas, sociointeracionais e textuais.

1) *Estratégias cognitivas* são as hipóteses que operam na estrutura e no significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Ela faz parte de nosso conhecimento geral para a compreensão de um discurso. *Desta forma as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento*. Podemos dizer que são os cálculos mentais executados pelos interlocutores. As inferências que constituem estratégias cognitivas:

por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (...) Têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão (KOCH, 2000, p. 30);

2) *Estratégias sócio-interacionais* são estratégias socioculturalmente que visam a levar o bom termo de um ‘jogo de linguagem’, e envolve sujeitos participantes da negociação em diversas situações. Como o processo de interação e interpretação constituem-se na realidade social, *os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita* (Idem, p.31);

3) *Estratégias textuais ou textualizadoras*

a) *Estratégias de organização da informação* – dizem respeito à distribuição do material lingüístico na superfície textual.

- dado/novo

Refere-se a estrutura informacional de um texto, exigindo elementos dados e elementos novos. A informação dada é responsável pelo assunto que o interlocutor abordará, tendo vistas ao que ele poderá acrescentar de novo ao texto. A informação nova só existe na medida em

que o interlocutor conhece aquela já dada, com o *objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles* (idem, p.31).

- tema/rema

A articulação tema/rema é particularidade da linguagem falada, por isso que existe alguns padrões expressivos em que se fala de segmentação. *Nestes, a integração sintática reduzida ou mesmo inexistente resulta da possibilidade que tem o falante de introduzir de imediato um elemento temático ou remático, sem que a relação sintática com o(s) subsequente(s) já esteja plenamente planejada* (KOCH, 1995) (KOCH, 2000, p. 31-32).

b) *Estratégias de formulação* – têm função cognitivo-interacional, dentre elas inserem-se as estratégias de inserção e de reformulação. As inserções facilitam a compreensão dos interlocutores. *Através de inserção, introduzem-se explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, fazem-se comentários metaformativos que têm, muitas vezes, a função de melhor organizar o mundo textual.* As estratégias de reformulação podem ser *retóricas* ou *saneadoras*. *A reformulação retórica* realiza-se, basicamente, através de repetições e parafraseamentos, cuja função precípua é a de reforçar a argumentação, sendo, nesse caso, comum às modalidades escrita e oral. *A reformulação saneadora* ocorre *sob forma de correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases*, com a função de solucionar as dificuldades do próprio falante ou parceiros após a verbalização de um segmento (idem, p. 32).

c) *Estratégias de referenciação* – são as estratégias de referenciação anafórica que formam cadeias coesivas mais ou menos longas, que estão presentes no texto. É o tipo de remissão que ocorre no texto através de recursos gramaticais ou de recursos de natureza lexical, tais como: sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, então, através da elipse de um mesmo grupo nominal ou parte dela; e, ainda, pode ocorrer através da elipse. *Por vezes, a (re)ativação de referentes, a partir de ‘pistas’ expressas no texto, se dá via inferenciação.* Outro tipo de remissão, a catafórica, realizada através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros, ou de nomes genéricos, ocorre também, por meio de outros pronomes, de numerais e de advérbios pronominais. O produtor de texto poderá ativar ou reativar referentes por meio de expressões nominais definidas – descrição definida do referente – que implica uma opção entre as propriedades ou qualidades que caracterizam o referente, levando-se em conta as situações de interação, com a finalidade de atingir os propósitos, as intenções, ou mesmo para tornar conhecidas de seu(s) interlocutor(es). *A escolha das descrições definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre suas opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido* (Idem, ibidem, p.33-34).

e) *Estratégias de balanceamento: o explícito/implícito* – são as:

relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados, podem também ser estabelecidas por meio de estratégias de 'sinalização' textual, por meio das quais o interlocutor, por ocasião do processamento textual, é levado a recorrer ao contexto sociocognitivo (KOCH, 2000, p. 32).

Por existir textos totalmente explícitos, o produtor de textos faz um *balanceamento* daquilo que precisa ou não ser explicitado textualmente, conseqüentemente, do que poderá permanecer implícito no texto e recuperável por meio da inferenciação a partir de marcas ou pistas, deixadas no texto e que o locutor supõe ser conhecimento partilhado com o interlocutor. (Idem).

2.4.2 Encaminhamentos das estratégias textuais em sala de aula

Segundo Koch (2000), necessitamos de fazer uso das estratégias de processamento textual pelo fato da complexidade do processo de construção de um texto e *a gama de atividades de ordem sócio-cognitivas que se realizam com vistas à produção de sentido* (p. 34). Daí entendermos que os encaminhamentos dados em sala de aula à produção de textos devem ser significativos como tudo na relação de ensino-aprendizagem. O aluno precisa saber o que, por que, em que situação e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor.

Cabe ao professor, ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, estar suficientemente comprometido com seus alunos, para escolher e eleger sua própria metodologia de trabalho, para que no ensino da produção textual saiba adequar uma prática de interação entre os sujeitos, usando a linguagem para a construção do conhecimento de seu aluno.

É importante criar situações, por exemplo, de comparação entre vários textos escritos, a partir de um mesmo evento buscando não diferenças formais e lingüísticas, mas, sobretudo culturais, que contemple o aluno como um ser que pensa e critica, que ele seja capaz de perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, assim como o sujeito se constitui de uma infinidade de outros sujeitos. É o professor, também, que deve avaliar e decidir se os recursos usados no ensino atendem ou não às especificidades dos alunos, auxiliando-os no cumprimento do ensino de LM. De certa forma, observamos que na escola o professor busca alternativas para diversificar e inovar suas aulas, no entanto, persiste ainda,

uma metodologia de trabalho alheia à prática interacional, o que nos leva a crer na ausência de uma concepção de ensino de LM, norteadora das atividades de leitura e produção textual.

2.4.3 As condições de produção das aulas

As aulas descritas iniciavam às 19 horas. Os alunos, trabalhadores do comércio local e a maioria de trabalhadores rurais, os quais muitas vezes já chegavam cansados e ansiosos para retornarem a casa, pareciam motivados. No mês de novembro vivia-se o clima de eleições na escola, tanto pela vitória conquistada na última eleição a prefeito, no mês de outubro, quanto pelo que aconteceria para escolher o diretor, no final do mês de novembro. A discussão era animada, a respeito do que estava acontecendo e das propostas dos candidatos. A turma era composta por quarenta alunos, com média de idade entre quinze e vinte e três anos, equilibrada quanto ao número de rapazes e moças. Merece destacar que a escola observada atendia a toda a clientela do ensino médio do município, isto é, era a única escola pública de ensino médio no município, com uma média de duzentos e trinta alunos no período noturno.

No espaço físico da sala de aula acumulavam-se fileiras de carteiras, ocasionando uma disposição delas muito próximas umas das outras. Por não haver na sala número suficiente de mesas e cadeiras, quando a professora entrava era, por vezes, interpelada por dois ou mais alunos que lhe pediam para ir buscá-las em outra sala. Em outros momentos o tumulto dos alunos para se acomodarem em suas carteiras retardava o início das aulas.

Em conversa com os alunos, ao perguntarmos sobre as aulas de Literatura e do material didático, alguns mencionavam gostar de Literatura porque a professora era legal, compreensiva, ou porque gostavam de *fazer texto* e, outros diziam que preferiam as aulas de Matemática e a de Educação Física. Quanto ao material didático, de maneira geral, os alunos revelaram maior interesse pelos textos que a professora levava para a sala de aula. Um aluno afirmou: *O que mais me chama a atenção na Literatura... são as histórias que a professora conta.. ah... e também os versos que ela recita*. Alguns alunos reclamavam porque tinham que copiar muito do quadro, outros reclamavam que não tinham condições financeiras para aquisição das fotocópias e preferiam copiar do quadro; outros, ainda, queriam que a escola fornecesse cópias gratuitas.

A professora lecionava na escola havia cinco anos. Além das aulas de Literatura, ministrava também as aulas de Artes, o que possibilitava um maior contato com a turma. Esse contato mais efetivo da professora com seus alunos permite que ela relate com segurança um perfil de sua clientela:

Alguns alunos têm interesse e não encontram dificuldades na aprendizagem..., já outros... não têm compromisso... e não querem nada... nada... mesmo, vêm na escola pra sair, passear... ou divertir... e também não aprendem. Mas, apesar das dificuldades, é muito gratificante trabalhar com eles..., ver como eles crescem e melhoram.

Relatou, também, estar vivendo momentos de muito tumulto e muita correria. Estava findando o ano letivo, a eleição na escola estava próximo, precisava se preparar para a organização da tradicional exposição dos trabalhos de Literatura e Artes, para os exames finais... Além do mais, para os alunos do período noturno qualquer coisa era motivo de não assistirem às aulas. A professora estava preocupada em vencer o conteúdo programado, dado que os alunos concluiriam o Ensino Médio.

2.5 Procedimentos de seleção e análise

Com a finalidade de proceder a uma análise objetiva das produções textuais para nosso estudo, partimos da seguinte hipótese: a compreensão do assunto/tema do texto de apoio, proposto para a produção, determinaria o sucesso do aluno leitor/produtor na constituição de um texto, isto é, o estabelecimento de um diálogo com o texto de apoio deveria atribuir significado a “seu texto” e ao texto “do outro”, o que faria com que esse texto apresentasse unidade e sentido. Nesse contexto, a unidade prevista poderá ocorrer por meio da produção de uma paráfrase criativa, engendrada pela intertextualidade; conseqüentemente marcaria o insucesso do aluno a construção de um o texto inadequado, que manifestasse uma leitura equivocada do texto de apoio, assunto/tema proposto para a produção. Seria ainda um texto desconexo, ou então uma mera reprodução, *fruto de um diálogo textual em que suas fontes são simples eco* (MESERANI, 2002, p. 97), ausentes de unidade significativa.

Partimos, então, dos conceitos de Meserani (2002), os quais explicam o papel da leitura de textos como ponto de partida para a produção de outros textos, originais.

2.5.1 Um jogo de imagem como opção para caminhada: a reprodução escolar

Meserani (2002, p. 89) afirma que a reprodução literária *se funda em dois conceitos sobre obras literárias e das demais artes. O primeiro é o da propriedade autoral, visto que as obras são resultados do trabalho de criação de alguém. E, decorrente disso, o conceito de apropriação.* Nessa concepção, a apropriação apaga um critério de textualidade, a intertextualidade. No entanto, nos encaminhamentos dados em sala de aula, por meio de práticas significativas, contextualizadas, as parcelas de apropriações decorrentes da

reprodução literária diferem daquelas que aconteceram no Dadaísmo. Embora a reprodução escolar repita literalmente a aula ou um outro texto, as produções textuais podem revelar uma outra categoria presente no contexto escolar: a paráfrase.

Antes de abordarmos os tipos de paráfrases, gostaríamos de lembrar que para acertar os passos, conforme a caminhada interpretativa de Geraldi (1997b, p. 69), faz-se necessário também, destacar a importância de cada um dos itens que compõem o jogo de imagens, considerando, ainda, os mecanismos de controle dos discursos. Procuramos exemplificar um possível funcionamento dessas imagens por meio de respostas hipotéticas, que, segundo o autor, um aluno constrói ao elaborar uma produção escolar. Retomamos, aqui, essa análise, buscando as respostas que seriam dadas por um aluno ao produzir um texto em sala de aula:

1. *Quem sou eu para lhe falar assim?*
2. *Quem é ele para eu lhe falar assim?*
3. *Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?*
4. *Quem é ele (aluno) para que ele me fale assim?*
5. *De que lhe falo eu?*
6. *De que ele (aluno) me fala?*
7. *O que ele pretende de mim falando desta forma?*
8. *O que o aluno pretende de si próprio falando assim?*

Essas hipotéticas respostas, a nosso ver, compõem o quadro no jogo de imagens que se articula no momento de produção de textos na escola, ou seja, o aluno poderá revelar em seu texto desde uma mera reprodução, a caminho, ou até mesmo de uma criação. Isso nos leva a concordar com Meserani (2002), ao apontar a reprodução escolar como uma forma de repetir a aula, ou outro texto. É por isso que a produção escolar realizada no contexto escolar de ensino-aprendizagem de LM tem o texto como apoio (o texto original), que poderá ser *degradado e devorado pela cópia* (idem, p. 92).

2.6 A construção de sentidos do texto / processos de construção textual

O processo de produção de textos escritos em que consideramos a compreensão, isto é, a leitura do que não está escrito, construção de sentidos, são habilidades que envolvem fatores como, a implicitude e as formas de sua recuperação, para se encontrar o sentido do texto. Nesse trajeto os tipos de inferências e o processamento de estratégias, bem como, outras estratégias, como a seleção, a antecipação, a verificação para buscar o sentido do texto é extremamente importante para se saber como ocorre o processamento textual.

Outro aspecto que destacamos é a necessidade de articular conhecimentos que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimentos que podemos articular tendo em vista a situação, os gêneros textuais, a intertextualidade, como condição da existência dos textos, a multiplicidade de leituras, e de fatores também, como questão da coesão e da coerência para alicerçar a prática de produção textual em sala de aula.

2.6.1 Coesão e coerência textual

Vilela e Koch (2001) apontam para as formas de organização do texto com vistas à produção de sentidos, os processos de construção textual. Koch (2000) admite que a coesão e a coerência são fenômenos distintos que estão intimamente ligados a questão da construção de sentidos do texto, embora exista *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* (p. 35).

Koch (2000) conceitua coesão como *fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos* (p.35). Classifica a coesão em duas grandes modalidades: a remissão e a seqüenciação. A coesão por remissão desempenha a função de (re)ativação de referentes e de sinalização textual.

Com relação à coerência, Koch (2000) afirma que diz respeito à forma que os elementos subjacentes a superfície textual se relaciona na mente dos interlocutores, de forma adequada, com a finalidade de produzir sentidos. Ainda, que não se constitui qualidade ou propriedade do texto, mas *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* (cf. KOCH & TRAVAGLIA, 1989 e 1990) (p.41). A coerência se estabelece em vários níveis, tais como: sintático, semântico, estilístico, ilocucional, sendo que todos eles contribuem para a construção da coerência global.

Para estabelecer a relação e a ligação íntima entre a coesão e a coerência, tal como anunciamos no início desta seção, a autora diz:

a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido (KOCH, 2000, p. 41).

Outra autora que aborda os elementos de organização textual é Costa Val (1999). Para ela, um texto será bem compreendido quando avaliado sob o aspecto pragmático. Um texto não é somente uma seqüência de frase, e sim um conjunto de características denominadas de textualidade. Costa Val (1999), baseada em Beugrande e Dressler (1983), mostra que existem fatores responsáveis pela textualidade de um discurso. Tais fatores são a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

O fator fundamental, conforme Costa Val, é a coerência, pois ela é responsável pelo sentido do texto, envolvendo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Para a autora, um texto não significa exclusivamente por si mesmo. *Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor* (COSTA VAL, 1999, p. 5).

Segundo Costa Val (1999), um texto é construído pelo produtor e também pelo receptor, que necessita de conhecimentos para que haja compreensão, ou seja, o destinatário tem capacidade de pressupor inferências do emissor. Sendo assim, pode-se dizer que a coerência do texto advém dessa lógica interna e do conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Outro fator da textualidade é a coesão, que é a manifestação lingüística da coerência. A coesão dá conta da unidade formal do texto e constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Dentre os mecanismos gramaticais, estão incluídos os pronomes anafóricos e artigos, a elipse, concordância, correlação entre os tempos verbais, conjunções, etc, estabelecendo relações entre os elementos de uma frase e entre seqüências de frases dentro de um texto.

Quanto aos mecanismos lexicais, a coesão se faz através da reiteração, substituição e associação. A coerência e coesão *têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual* (COSTA VAL, 1999, p. 07). Mas nem sempre é necessário que os conectores estejam explícitos, pois se o contexto for claro haverá compreensão do receptor. O essencial para a textualidade é a relação coerente entre as idéias.

2.6.2 A intertextualidade e informatividade – aspectos pragmáticos do texto

A intertextualidade consiste na relação que um texto tem com outros já existentes. Isso é verificado tanto nos discurso escritos como nos orais, nos quais muitas vezes faz-se necessário uma retomada de conversas anteriores.

A informatividade refere-se a dados novos contidos no discurso tornando-o envolvente e interessante. Contudo é necessário que o texto não apresente um elevado grau de imprevisibilidade, e sim que seja dosado de informações novas. Ainda, em relação à informatividade, é importante que o texto apresente suficiência de dados, ou seja, contenha todas as informações necessárias para que haja a compreensão desejada pelo produtor.

Para Costa Val (1999) a informatividade e a intertextualidade classificam-se exclusivamente dentro dos fatores pragmáticos de textualidade, mas também não podemos deixar de levar em conta a possibilidade de estes dois fatores pertencerem, também, à matéria conceitual do discurso. À medida que a intertextualidade e a informatividade lidam com conhecimentos partilhados pelos interlocutores, eles não deixam de fazer parte da coerência textual.

Ao mesmo tempo que contribuem para a eficiência pragmática do texto, conferindo-lhe interesse e relevância, esses dois fatores também se colocam como constitutivos da unidade lógico-semântico-cognitiva do discurso, ao lado da coerência (COSTA VAL, 1999, p. 16)

A intertextualidade é objeto de abordagem de outros autores, tais como, Meserani, Koch e Orlandi, no entanto, trataremos das abordagens desses autores mais detalhadamente, agora direcionando ao texto, pois no capítulo I tratamos da intertextualidade na leitura.

2.6.3 A intertextualidade: recurso para a construção de sentido do texto

Quando um texto retoma outro, ele pode tanto reiterar quanto subverter as idéias presentes no texto original, ou seja, o autor utiliza-o com o objetivo de apoiar ou de dizer algo totalmente diferente do que foi dito em outro texto, de criticar um ponto de vista, uma visão de mundo. Esse sentido de dialogismo é muito explorado e conhecido e até mesmo apontado como princípio que costura o conjunto das investigações de Bakhtin. A intertextualidade como vozes que falam e polemizam no texto, de forma a reproduzir o diálogo com outros textos, e seus sentidos, somente se completarão se o leitor conseguir estabelecer as relações dialógicas entre os textos.

Isso porque estamos tratando de leitura e produção textual no contexto de ensino-aprendizagem de LM. E na escola, a reprodução literária é uma analogia, isto é, um gênero escolar, a reprodução escolar.

A reprodução escolar repete *literalmente a aula ou outro texto (...) se destina ao professor, a quem o aluno precisa provar que assimilou as informações dadas* (MESERANI,

2002, p. 95). Entretanto, nas produções textuais dos alunos uma outra categoria se mostra também presente, visto que retrata situações de ensino-aprendizagem escolar: a paráfrase.

Nessa perspectiva é que acreditamos que a escola deva encaminhar o trabalho com a intertextualidade, como um recurso fundamental para a construção de sentido dos textos. Nesse contexto, colocar o aluno em contato com uma diversidade de textos que dialogam entre si é colocá-lo no cerne de uma questão fundamental para a língua e a produção humana, que é a construção histórica do saber. Planejar, refletir, compreender e adotar uma concepção sobre o ato de escrever são atividades que proporcionam a construção do conhecimento para aprimorar a linguagem oral e escrita. E mais, é fazer o aluno perceber a trama que há por trás do texto e participar desse tecido, com sua voz também.

Constantemente os textos nos remetem a outros textos e seus sentidos somente se completarão se o leitor estabelecer essas relações. Trata-se da intertextualidade, *a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos* (KOCH, 2000, p. 48), segundo a qual podemos estabelecer relações entre o explícito e o implícito, tal como Koch (2000) considera para a construção dos sentidos do texto.

É no texto que se estabelece *o diálogo com outros textos*, estes nos *remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros* (GERALDI, 1996a, p. 22) o que justifica dizer que o texto ocupa o espaço onde se constroem os sentidos, pois é o *lugar das correlações* (Idem) em que o aluno/produtor é participante ativo *desse diálogo com textos e com leitores* (Idem), como se estivesse em movimento contínuo a buscar informações e conhecimentos.

Esse aspecto aponta para o fato de que a informação semântica contida no texto é resultante de um equilíbrio variável de repetição e progressão que se distribui em (pelo menos) dois grandes blocos: o dado e o novo (VILELA & KOCH, 2001, p. 508). Os dois blocos em equilíbrio e movimento interferem na construção de sentido, pois dependem do contexto para o qual é fundamental a compreensão e, assim, para marcar a coerência textual. O contexto, segundo Koch, vai além do co-texto, isto é:

Uma vez construído um – e não o – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. (cf. KOCH E TRAVAGLIA, 1989). E é a coerência assim estabelecida que, em situação concreta de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um ‘jogo de linguagem’ – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como um texto (KOCH, 2000, p. 25).

Dessa forma, concordamos com Geraldi (1997b) que o texto só se constrói para e com o outro. Para o autor, *é porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si*

mesmo (p. 102). Isso nos permite dizer que a produção de sentidos é construída a dois, através do produtor e leitor em que a leitura e a produção sinalizam constantemente o processo da interlocução.

A intertextualidade, interação entre textos, assume neste trabalho uma importância sobre os demais fatores que contribuem para a construção de sentidos, porque neste contexto é um processo metonímico que põe os significados em movimento. Esse movimento possibilita a agregação de outros textos ao texto lido/escrito, encarregando-se de equilibrar o seu teor discursivo e textual.

2.6.4 Intertextualidade e Polifonia

Se ler equivale a escrever, quer dizer que ler não é inscrever as diversas citações a partir das quais o texto erige, é, antes perdê-las e/ou acrescentar outras (as perdidas podem ser reencontradas em outra leitura; as esquecidas, as acrescentadas): se a origem e o destino do texto são, sempre, projeções de leitura, não há começo nem fim do texto; não há unidade. Então, uma leitura é, apenas, o reencontro e o diálogo com outras leituras; é apenas um ingresso no jogo textual. Daí, a afirmação de Kristeva, (1974, p.64, grifo da autora) que

todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a intertextualidade.

Bakhtin (1990) ao estudar a natureza do discurso literário, trata das diversas formas com que a transmissão e o exame dos discursos de outrem participam de todos os objetos do discurso. Para o autor, basta prestar atenção às palavras que se ouvem por toda parte para afirmar-se que, no discurso de qualquer pessoa que vive em sociedade, em média, pelo menos a metade de todas as palavras são de outrem:

(...) A todo instante se encontra nas conversas ‘uma citação’ ou ‘uma referência’ àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que ‘se diz’ ou àquilo que ‘todos dizem’, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 1990c, p. 139 – 140).

O autor ressalta ainda que a citação do discurso de outro não é mera repetição, mas uma *transmissão interessada de caráter prático*, pois pode ser transmitida em todos os níveis possíveis de exatidão e imparcialidade, mas também, pode sofrer toda a espécie de

enquadramento interpretativo. *É necessário observar o seguinte: por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto está submetido a notáveis transformações de significado* (Idem). Ao nosso entender, muda-se o contexto, muda-se o sentido, visto que, para Bakhtin (1990), está se tratando de coisas que *se repetem* sobre determinado tema ou objeto de discurso, o que nos parece, também, que o autor está introduzindo um elemento fundamental para o conceito de paráfrase.

A crença na unicidade do sujeito, a de que ele é a única fonte de seu dizer, começou a ser questionada radicalmente a partir dos trabalhos de Bakhtin. Foi ele quem primeiro chamou atenção para a natureza polifônica, dialógica do discurso. O autor afirma, ao contrário do que se acreditava, que nenhum locutor é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, que ele é o primeiro a nomear. *Na verdade, o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele* (BAKHTIN, 1990, p. 319).

Koch (2000) distingue intertextualidade e polifonia. Em seus trabalhos, a autora procede a uma reflexão sobre os conceitos freqüentes da literatura lingüística contemporânea, de intertextualidade e polifonia, tendo o intuito de verificar se designam um só fenômeno, ou então, como seria possível distinguir entre um e outro.

Koch (2000) conclui que não há coincidência total entre os conceitos de intertextualidade e polifonia, e para explicar, cita Barthes (1974): *O texto redistribui a língua. (...) todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis* (Idem, p. 46). Tal como já abordamos, no item 1.7, a autora parte da distinção entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito para fazer a distinção entre intertextualidade e polifonia, concluindo que, enquanto a intertextualidade marca a presença do intertexto, a polifonia marca a presença de várias vozes de enunciadores reais ou virtuais que se incorporam ao texto. Assim, a intertextualidade carrega a interdiscursividade; entretanto a interdiscursividade nem sempre marca o intertexto. As vozes presentes incorporadas ao texto representam pontos de vistas, perspectivas diferentes, com os quais o locutor se identifica ou não. Dessa forma, termina:

... o conceito de polifonia recobre o de intertextualidade, é um caso de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade. (...) confirma-se que, do ponto de vista da construção de sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, (...) como bem mostrou BAKHTIN (1929), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (KOCH, 2000, p. 57).

2.7 A paráfrase na produção textual

Devido à diversidade de relações parafrásticas encontradas, são necessárias considerações em torno dos pressupostos teóricos com que a paráfrase tem sido tratada por algumas das correntes lingüísticas contemporâneas que se ocuparam desse fenômeno.

Com relação à produção textual, primeiramente retomamos o conceito de paráfrase sob o ponto de vista da linearidade – sintaxe – de Ilari (2003, p. 154), que tem como objetivo *explorar os mecanismos sintáticos que criam alternativas de expressão para um mesmo conteúdo*. Para o autor, o que autoriza relacionar as orações equivalentes quanto ao seu significado, usadas em diversos contextos, é o fato de que elas *dizem a mesma coisa* (ILARI, 1999, p.42), ou seja, *são paráfrases não porque as palavras significam a mesma coisa, ou porque a construção sintática seja semelhante, mas porque, na situação de uso, traduzem a mesma intenção do locutor e visam obter os mesmos resultados*. Assim, podemos mudar de uma oração para a sua paráfrase usando as mesmas palavras, ou palavras da mesma família, mudando apenas a construção.

Meserani (2002), apoiando-se em Bekson e Ganz, vê esse movimento sob um outro ângulo, considerando para isso que, *em Teoria da Literatura, tem-se a paráfrase como sendo ‘a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser a afirmação geral da idéia de uma obra como o esclarecimento de uma passagem difícil’* (Idem, p. 97). O autor afirma que a paráfrase remete a uma obra anterior para reafirmá-la ou esclarecê-la, fatores esses que implicam em concordância, de tal forma que a aproxima da reprodução. Para reconhecer as semelhanças fortes e tênues entre a paráfrase e o texto parafraseado, divide a paráfrase em dois grupos, aos quais denomina de discurso: paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa.

A. Paráfrase reprodutiva – *é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal, pois trabalha basicamente no eixo das substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar seqüência à mensagem derivada* (MESERANI, 2002, p. 100). Assim, é na escola que o aluno usa o texto para *“ler/escrever paráfrases reprodutivas”*, já que *“a escola não é uma agência de criação, mas de transmissão e assimilação de informações”* (Idem). Esse exercício de reprodução parafrástica permite ao aluno dialogar com seu texto e com o texto de apoio, o que oportuniza a ele a produção individual, própria, pois nessa relação dialógica outras visões de mundo são

ativadas e exploradas. Dessa forma, podemos dizer que *o original serve de apoio para esse exercício intertextual* (Idem, p. 102).

B. Paráfrase criativa – na escola a distinção entre paráfrase reprodutiva e criativa é bastante visível. Ainda que encaminhada inconscientemente pelo professor, é constantemente colocada em prática. Meserani (2002) apóia-se em Fuchs para reforçar a proposta de classificação de paráfrase, na sala de aula, afirmando que *‘paráfrasear é entregar-se a uma atividade de reformulação pela qual se restitui o sentido de um discurso (enunciado ou texto) já produzido (...) e toda restituição de sentido é deslocamento de sentido’* (MESERANI, 2002, p. 109, apud HILGERT, J. G. p. 35). Considerando que a paráfrase reprodutiva centra-se na *tradução* que se faz de termos ou seqüências textuais do texto de apoio, é um exercício eficiente para o aluno aperfeiçoar e ampliar seu repertório lingüístico. Esse *exercício intertextual* contribui para o aluno ir além dos *limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal* (MESERANI, 2002, p. 108). Nesse sentido, esta abordagem requer o reconhecimento da possibilidade de pontos de vista diferentes, de múltiplos conceitos a propósito de um mesmo tema, pois *o texto se desdobra e se expande em novos significados* (Idem). Concorda com Fuchs (1985, p. 129-134), que ressalta a identidade referencial – podemos dizer aqui, texto original – como uma condição necessária, mas não suficiente, da sinonímia, mesmo porque dele pode se referir a um mesmo objeto ou estado de coisas de modo semanticamente divergente, e até contraditório. Assim, o texto original *vai além da simples reiteração produtiva, mesmo que sem a autonomia maior dos textos criativos não paráfrásticos* (MESERANI, 2002, p. 108). Na base dessa perspectiva sinonímica, opõe-se sempre uma idéia, tal como alerta Fuchs (1985), que pode ser significativa, pois a originalidade do texto parafrástico é preservada, uma vez que as *modernas teorias da intertextualidade, da leitura e da tradução, (...) vêm a impossibilidade do idêntico* (Idem, p. 109). A separação entre paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa está determinada pela criatividade do aluno no momento em que *recebe um texto como suporte para sua produção ou para a tão alegada ‘falta de idéia’ surgida na hora de redigir* (Idem, p. 112). Na sala de aula esse exercício dialógico, por meio do texto de apoio é extremamente significativo, pois evolui, absorve um tema, apresentando as *marcas de sua diferença e originalidade* (Idem, p. 120). A própria escolha, feita pelo aluno, de diferentes paráfrases possíveis é, por si só, pertinente: manifesta o domínio que ele tem das sutilezas da língua, ao utilizar uma formulação ou outra, conforme a situação.

2.8 A aula de produção de textos

A proposta de leitura e produção de textos, levada pela professora em sala de aula consistia de em um capítulo temático, contendo um texto, isto é, uma crônica, reprodução fiel do LD da 6ª. série, Português Palavras e Idéias de José de Nicola e Ulisses Infante. A professora adaptou apenas as questões, pois como explicou, informalmente, o texto trabalhado se encontrava em um livro de sexta série do ensino fundamental, como nesse mesmo texto seria trabalhado na terceira série do ensino médio, ela teria que fazer algumas adaptações nas questões para atender à proposta da aula como também ao nível cognitivo dos alunos.

Quanto a esse aspecto, questionamos-nos até que limite a atividade reprodutiva e parafrástica poderá contribuir para a formação do aluno, como sujeito de uma situação sociocultural e comunicativa que visa à crítica, à participação efetiva, para que ele possa atuar nas diversas instâncias sociais. Com o intuito de buscar respostas a esse questionamento, tomamos como referência os parâmetros traçados por Meserani (2002) em *O Intertexto Escolar: sobre leitura, aula e redação*, para refletir sobre o envolvimento da intertextualidade escolar no processo de formação do aluno, tendo em vista a participação e a atuação desse aluno na sociedade.

Cabe ressaltar que Meserani (2002) aborda a intertextualidade (inerente à linguagem) não como um fator de coerência, mas sob a perspectiva de “graus” de existência, em termos de proposta de “redação”. Assim, a intertextualidade pode ser entendida como categorias didaticamente formuladas no processo de produção textual.

Nessa perspectiva, segundo Meserani (2002) a escola tem razões para incentivar a prática parafrástica pelo fato de ela não ser uma instância de criação, mas de transmissão e assimilação de informações. Assim, acredita que deixar a reprodução literal das cópias em detrimento desse gênero é uma forma de avançar no sentido textual.

Diante disso, nota-se que esse tipo de atividade escolar é visto como uma simples atividade, por manter o conteúdo do escrito escolar. Aliás, essa é uma tarefa tradicional utilizada pela escola, desde décadas atrás. Era comum mostrar gravuras aos alunos e pedir a eles que as decodificassem, como também lhes era solicitada a recontagem de histórias ouvidas ou lidas para a escrita.

Se por um lado a atividade reprodutiva solicita do aluno a habilidade de sintetizar e selecionar as idéias principais e de resumir, por outro lado a expansão de idéias que consolida um texto escrito em novos significados é entendida como paráfrase criativa. Essa modalidade, que ultrapassa a transcrição literal, é extremamente importante, pois no mesmo instante que

estabelece a relação de intertextualidade, revela também os caminhos de leitura e escrita do aluno produtor.

Aqui o texto de apoio é usado como pretexto e, portanto, o autor vai além da reiteração reprodutiva, de maneira que *toda restituição de sentido* possa atingir um *deslocamento de sentido*. Isso porque quando se ultrapassa a sinonímia discursiva, o sujeito avança ao relatar, com as próprias idéias, constituindo a sua produção de novos sentidos. Com base em um texto de origem, constrói o seu, com informações inovadoras, acrescentadas àquelas lidas. É por isso que afirmamos ser possível um texto ser pretexto para a escrita.

Na escola de ensino médio, tal variedade textual também é comumente aplicada. Mesmo que se estimule a reprodução, há espaço para o aluno liberar a imaginação e construir conhecimento. Meserani (2002) afirma, ainda, que um estilo, um tom retórico, a estrutura de um gênero, tudo isso pode ser deslocado, reconstruído, à maneira de quem o faz, e salienta que a paráfrase mais interessante é a que trabalha não só o aspecto semântico, mas também o formal.

Para entender o processo de análise das produções textuais adotados na pesquisa, no capítulo a seguir, abordaremos os passos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos utilizados na pesquisa, justificando a opção pela escola, turma, professora, alunos, material didático e as produções escritas. Neste capítulo, também indicamos os procedimentos de trabalho de campo, o contexto em que veiculou a aprendizagem da língua escrita, relatando as observações adquiridas em sala de aula, a fim de constatar como ocorre o processo de escrita no ensino médio.

3.1 O desenho da pesquisa

Investigar a prática pedagógica na escola nos leva à constatação de que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo do tipo etnográfica (ERICKSON, 1986), da qual utilizamos técnicas que abrangem a observação e a análise de documentos (as produções textuais). Por resgatar dados presentes na prática de sala de aula, no caso específico decorrente do processo de interação: professor-material didático-aluno-texto, a pesquisa deve ser compreendida dentro de seu próprio contexto.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi a observação, que, para Lüdke e André (1986), é a principal técnica de investigação a assumir um espaço peculiar nas atuais abordagens de pesquisa educacional. Embora haja críticas, como a de apresentar uma interpretação subjetiva e também desencadear mudanças no ambiente ou no comportamento das pessoas as quais foram observadas, este método permite descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes, o qual guia o comportamento naquele contexto específico. Entretanto, é por meio das relações entre os fatos no dia-a-dia, que há a possibilidade de o observador aproximar-se da perspectiva das pessoas envolvidas e dos aspectos novos de um problema. O procedimento da observação, nesse caso específico, liga-se à análise das produções textuais, como também da experiência direta da pesquisadora com a situação real de estudo.

O desenho da pesquisa envolveu a observação da prática pedagógica de seis aulas de Literatura que desencadearam a produção escrita de uma terceira série do ensino médio, em que foi proposta a leitura de um texto – uma crônica – atividades de compreensão do texto, e

em seguida a produção de textos, dos quais, cinquenta produções constituíram o corpus de análise da pesquisa.

Uma das dificuldades mais comuns para os nossos alunos é o uso adequado das múltiplas linguagens a que eles têm acesso. Para que o aluno possa desempenhar-se satisfatoriamente no domínio da sua língua materna é primordial e necessário que se resgate o ato de ler e escrever, dentro do que cremos, passando pelo resgate contínuo, ao longo de toda a escolaridade, do gosto pela leitura e escrita.

Não só falamos dos aspectos da escrita com suas normas e exigências formais, necessárias sem dúvida, mas também da capacidade de expressarem-se adequadamente as idéias. O ler e compreender contextualmente o que se leu não pode ficar reduzido, principalmente no ensino médio, a apenas cumprir a tabela das obras para o vestibular. Acreditamos que a questão não é apenas formal ou pragmática. Saber é, principalmente hoje, expressar-se corretamente, é condição precípua em um mundo que “fala” diversas linguagens ao mesmo tempo. Se o aluno não expressa o que quer dizer quando escreve, de maneira que se faça entender dentro dos padrões mínimos da norma padrão, está com sua capacidade de inserir-se em um mundo complexo, como o atual, seriamente diminuída. O ato de ler segue as mesmas reflexões, ou seja, repudiar um texto de Fernando Pessoa ou de Machado de Assis diminui a inserção do aluno na cultura acumulada da humanidade e perde-se uma ótima oportunidade de conhecer-se melhor, conhecer melhor a história humana e das sociedades e de conhecer fundamentalmente e sempre mais o que vai pelo espírito humano.

Pensando dessa forma, que optamos por observar as aulas de Literatura, pois na disciplina há uma dinâmica de complementaridade e dependência com a Língua Portuguesa e que permite uma adequação entre os conteúdos desenvolvidos, aliados as inúmeras potencialidades que a faixa etária do aluno, nessa fase, entre 15 e 23 anos, permite. Outro motivo para a opção foi a solicitude da professora de literatura.

Por outro lado, os estudos de textos históricos, de caráter social, artístico, filosófico, lingüístico e literário, complementam-se mutuamente de forma a atingir os objetivos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, admitimos que o aluno possa ter uma visão sintagmática e paradigmática da literatura brasileira, ao mesmo tempo em que possibilitará a discussão de uma visão moderna relacional da literatura com aspectos de ordem da sua expressão no âmbito da comunicação. O exercício de escrever perpassa todo o aprendizado, como forma de buscar continuamente a capacidade de expressar-se com as diversas e múltiplas técnicas e com o vasto vocabulário de que nossa língua dispõe.

Nesse sentido, acreditamos que o aluno será capaz de reconhecer a importância da Literatura e do instrumento básico da língua (a Gramática) para produzir uma variedade de textos criativos, dominando as várias possibilidades de expressão textual.

A observação ocorreu nos meses de outubro e novembro do ano de 2004, no turno noturno, durante o horário de aula dos alunos. Na sala de aula, anotamos a rotina da aula, transcrevendo o procedimento e as falas dos alunos e da professora da maneira que podíamos escrever em um formulário. Durante a observação da pesquisadora, os alunos, curiosos com a presença (pode-se supor que os sujeitos da pesquisa tenham ficado constrangidos pela falta de hábito de ter presente um pesquisador em sala de aula), obrigou-nos, nos primeiros momentos da pesquisa, a deixar as anotações de lado para não interferir no encaminhamento da aula.

Alguns esclarecimentos foram dados sobre como seria a observação em sala de aula e a participação dos alunos, e que ela nada interferiria na nota escolar. Esta atitude teve como objetivo amenizar as expectativas dos alunos, e assim, criar um clima de descontração necessário para o encaminhamento da aula.

3.2 A escolha do campo

3.2.1 A escola

A pesquisa realizou-se em uma escola pública, localizada na cidade de Eldorado, região sul do Estado de Mato Grosso do Sul. A escola mostrou-se disponível a toda e qualquer pesquisa relacionada à educação, portanto, foi dada a total liberdade de ir e vir à pesquisadora. É uma instituição de ensino que sempre se preocupou em acompanhar as mudanças educacionais e pedagógicas propostas pelos PCNs ou por pesquisas da área. No ensino noturno, dá ênfase às propostas que visam atender as necessidades do aluno trabalhador, conforme os objetivos e metas do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2004, p. 29).

... proceder, em um ano, a avaliação e a reorganização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, visando à garantia da qualidade no atendimento às necessidades do aluno trabalhador.

A escola desenvolve atividades educacionais e projetos pedagógicos de cunho socioconstrutivista (modo como se auto-define), atendendo à Proposta Político Pedagógica da escola, apesar de sofrer acentuadas limitações financeiras da mantenedora (SED/MS), que

restringe algumas ações pedagógicas mais inovadoras. Embora seja uma escola que busca inovações em propostas educacionais, não possui um local adequado para biblioteca, pois a mesma funciona em uma sala pequena (improvisada) e apresenta-se extremamente deficiente, tanto no volume de seu acervo e tamanho das instalações quanto na qualidade das obras.

A escola encontra-se localizada na região central da cidade e atende uma clientela de estudantes provenientes, em sua maior parte, da cidade, e outra parte significativa, da zona rural, pertencentes a classe média baixa. No período matutino e vespertino, atende ao ensino fundamental e médio; no período noturno, dá atendimento a apenas uma oitava série do ensino fundamental, e a seis turmas de ensino médio, sendo: duas de primeira, duas de segunda e duas de terceira séries.

A instituição apresenta-se fisicamente bem conservada, é a única escola de ensino médio no município. Possui alguns recursos pedagógicos como: duas antenas parabólicas, quatro televisores, que se encontram distribuídos, um na sala da coordenação pedagógica, outro na sala dos professores e dois deles em uma sala que é utilizada pelos alunos como sala de vídeo; há também, duas máquinas foto copiadoras, uma para uso administrativo e outra para uso pedagógico (professor e aluno). Os alunos fazem fotocópias, quando precisam realizar algum trabalho solicitado pelo professor, pois não há quantidades suficientes de livros para a sala de aula. Há duas quadras esportivas, ambas não são cobertas, por isso, ao chover, não há aulas de Educação Física, e nesse dia o professor atende o aluno na sala de aula. O pátio é coberto por uma parte de cimento e outra por grama, há um pequeno espaço coberto para servir a merenda, mas não existem mesas e cadeiras, o que faz com que os alunos da 1^a. a 4^a. séries façam a refeição na sala de aula, os demais alunos alimentam-se neste pequeno espaço. No período noturno, não é oferecido merenda aos alunos, pois a escola não recebe repasse financeiro, como também falta funcionário para servir a clientela do ensino médio nesse período.

O corpo docente é constituído por 55 professores (90% deles com formação em nível superior), distribuídos entre o ensino fundamental e o ensino médio. Por fim, a escola conta com 22 funcionários entre administrativos e de serviços gerais e 1.100 alunos, distribuídos em três turnos de funcionamento. Como se observa é a descrição de uma típica escola pública brasileira.

O principal fator que nos levou a optar por esta escola foi a facilidade de acesso à coordenação pedagógica (que se mostrou muito solícita e prestativa em colaborar, incentivando, inclusive, a produção dessa pesquisa desde seu embrião, uma vez que a pesquisadora constituiu o seu corpo docente), o acesso e conhecimento do material didático

utilizado na escola e, por último, o conhecimento dos alunos, pois havíamos trabalhado como docente com as turmas das 3ª. séries noturno, por quatro anos, antes de nos afastarmos da função para a realização do curso de mestrado.

No período de docência nessa escola, tivemos a oportunidade e o apoio da coordenação pedagógica para desenvolver várias atividades de incentivo à leitura e desenvolvimento da produção escrita, como: listagem de livros considerados, pela professora e editoras, adequados para a faixa etária desses alunos; manutenção de uma biblioteca de classe (mesmo com pouco acervo, e que eram adquiridos pela escola, por doações voluntárias ou por campanhas realizadas pela professora e alunos); visitas à biblioteca municipal; visitas à órgãos públicos, ao comércio local; passeios e excursões pela cidade e região; jornal da escola; feira cultural; exposição de livros (produções dos alunos); concurso anual de redação em convênio com o DETRAN – MS, dentre outros concursos oferecidos por instituições/órgãos interessados em projetos educacionais.

Podemos considerar que esses instrumentos de incentivo à leitura e a produção escrita obteve indícios de melhora, visto que alguns alunos passaram a ler um pouco mais e a escrever, se não a contento para o que se espera de uma turma em final do ensino básico, mas de forma expressiva. No entanto, a resistência de boa parte dos alunos por atividades que envolviam a leitura e a escrita permanecia. Percebíamos que os alunos preferiam atividades nas quais se utilizavam a fala, como: o debate, comentários orais que não exigiam muita leitura, pois o que se fazia era uma leitura superficial do conteúdo do texto. Muitos dos alunos, apenas reproduziam e transmitiam o que alguém falou ou pensou, pois para eles o texto era algo sacralizado.

Enfim, as resistências mencionadas anteriormente sempre surgiam quando os alunos eram instigados a fazer uma leitura para, posteriormente, produzirem um texto, ou qualquer outro tipo de parecer pessoal que envolvia a escrita. Essas constantes incidências nos incomodavam e foi motivo para a elaboração desta pesquisa.

3.2.2 A turma

A turma era composta por quarenta alunos entre 15 e 23 anos, equilibrada quanto ao número de rapazes e moças. Ao todo, o número de alunos que freqüentavam o ensino médio noturno era de 230 alunos.

Ao chegar à terceira série do ensino médio, o aluno já percorreu um longo caminho por entre leituras e produções textuais, isto é, consegue construir sentido para a leitura e a

escrita por meio da língua, tomando-a como caráter social e de convenção. Nessa fase, o amadurecimento (desenvolvimento) deveria ter sido alcançado, e algumas atividades que envolvem o processo cognitivo-discursivo, realizadas desde o início da escolarização, são praticamente automáticas. O nível foi escolhido por eliminar uma possível justificativa para as dificuldades de leitura e produção, pois supomos estarem os alunos plenamente alfabetizados e maduros, ainda mais porque praticamente estariam terminando a etapa, assim, se as dificuldades de leitura e produção persistissem, alguma razão deveria justificá-las, e é esta a causa que buscamos.

3.2.3 O docente

As aulas assistidas foram ministradas por uma professora. Essa escolha ocorreu pelo critério de que propunha observar e analisar as interações do docente com os alunos e após, a produção escrita desses alunos, a partir de um professor que já possuísse formação em pós-graduação. A professora mostrou-se solícita em colaborar com a pesquisa. Em nenhum momento, manifestou descontentamento com a pesquisa, ao contrário, se colocou à disposição para o que fosse necessário.

A professora é licenciada pelo curso de Letras, pela Universidade do Oeste Paulista, de Presidente Prudente – SP, com habilitação em Português e Literatura, mas leciona desde 1978, substituindo o quadro estadual de educação até ser aprovada em concurso público estadual em 1993, na cidade de Taquarussu – MS. No ano de 1998, foi removida para a cidade de Eldorado – MS, e no ano seguinte prestou outro concurso para complementar a carga horária, sendo aprovada na área de Literatura, no ensino médio.

Fez curso de especialização em Língua Portuguesa, pelas Faculdades Integradas de Naviraí, em Naviraí – MS, no ano de 2000. Atualmente, trabalha 36 horas/aula em sala de aula e mais 4 horas/atividades por semana, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, perfazendo 40 horas semanais de trabalho.

A professora tem suas aulas distribuídas em dois períodos, matutino e noturno. E, na turma observada, três aulas semanais, sendo, duas de Literatura e uma de Arte. Esclarece, ainda, que as aulas de Literatura estão mais voltadas para a leitura, com o objetivo de buscar soluções para as repetições de idéias e para as resistências dos alunos por atividades que envolvem a leitura e a escrita. O trabalho com o texto escrito não é uma atividade constante, embora, sempre que o planejamento da aula permita, solicita aos alunos a produção escrita.

3.2.4 O material didático

O material didático utilizado pela professora era a fotocópia de um texto extraído do livro de Língua Portuguesa, Português Palavras e Idéias, de José de Nicola e Ulisses Infante, coleção que, anteriormente, foi utilizada por alunos do ensino fundamental. A opção pelo material, segundo a professora, foi para atender a proposta pedagógica bem como o objetivo da aula.

O capítulo 3 da coleção era dedicado ao estudo do substantivo, que, adaptado pela professora para estudar a intertextualidade, apresenta uma crônica de Fernando Sabino, “A última crônica” como tema para os alunos interpretar e refletir. Alguns pontos na organização da atividade foram adaptados pela professora, mas a estrutura do material era basicamente a mesma: o estudo do capítulo apresenta o texto – uma crônica – o qual traz o conteúdo a ser trabalhado no decorrer da unidade, apresentando como pressuposição divulgada em epígrafe para anunciar convencionalmente o assunto selecionado, e, no lado esquerdo, traz a biografia do autor do texto; “Vamos trabalhar o texto”, adaptado pela professora para Trabalhando o texto.

A unidade do livro traz algumas questões de compreensão e interpretação do texto, bem como o estudo do vocabulário (o qual não foi estudado pelos alunos); Texto complementar – um novo texto que desencadeia a mesma temática do texto anterior, por isso, denomina-se complementar, normalmente vem acompanhado de exercícios; “Vamos praticar” – a gramática – caracteriza o trabalho com o estudo da língua padrão através de conceitos, ortografia, acentuação, classes de palavras; “Atividades de Redação” – Produzindo texto – priorizam-se exercícios, atividades antes de iniciar a produção de textos.

Destacamos, ainda, que o texto complementar foi extraído da seção “Vamos praticar” que trabalhava a gramática, e a professora adaptou-a para estudar a intertextualidade, em Literatura. Ao todo, o capítulo se divide em cinco partes: 1) O prazer do texto; 2) Vamos praticar; 3) Atividades de redação; 4) Explorando o texto; 5) Atividades lúdicas, das quais, a professora trabalhou quatro: 1) O texto; 2) Trabalhando o texto; 3) Texto complementar; 4) Produzindo texto.

3.2.5 Os alunos

A turma em que as aulas de produção de texto foram observadas é composta por estudantes do próprio município. Uma parte desses alunos trabalha no comércio local e outra,

a maioria deles, são trabalhadores que residem na zona rural, alunos que trabalham na lavoura, ou na lida com o rebanho. São alunos que sempre estudaram em escolas públicas, estaduais e municipais. As escolas municipais às vezes, estavam localizadas em uma região central da zona rural (uma fazenda de fácil acesso, dispendo de água, luz e de um espaço físico como sala de aula para atender os alunos).

Os alunos que residem na cidade em bairros distantes do centro e os residentes na zona rural chegam à escola por meio de ônibus ou de peruas escolares. Os pais desses alunos exercem atividades profissionais pouco diversificadas, como: pedreiro, vendedor, caminhoneiro, diarista, peão de gado, bóia-fria, domésticas entre outras, visto que uma cidade do interior, na cidade pequena, pouco oferece à população. Há também aqueles cujos pais são professores ou funcionários da escola, e alguns deles trabalham na mesma instituição pesquisada.

O critério de escolha desses alunos e desta turma, conforme mencionamos, é a resistência de leitura de boa parte deles – aliado as fortes características sócio-culturais (baixa renda) da comunidade escolar no qual se inserem, e também pelo fato de que muitos deles freqüentaram no ensino fundamental, as escolas da zona rural.

3.2.6 As aulas

A imersão de uma pesquisa no contexto de sala de aula traz inicialmente algo estranho e incômodo no ambiente, portanto, há modificação na atitude entre os envolvidos na investigação. Por constatar essa reação, é necessário um tempo, para que as dúvidas e inseguranças sejam esclarecidas em relação ao trabalho de pesquisa, para que este seja aceito e absorvido pela turma.

Nesse sentido, os primeiros contatos com a turma não foram relatados. Para iniciar os relatos escritos, esperou-se o momento adequado, tanto para os alunos quanto a professora, para que o clima de descontração se estendesse em sala de aula. Adotamos esta prática no sentido de não tornar o ambiente artificial durante a investigação e, dessa forma, buscar a realidade durante a observação no contexto escolar.

Os registros centraram-se basicamente nas atividades de produção de texto, durante as aulas de Literatura, da turma da 3ª. série do ensino médio. O período de registro teve início em outubro e término no mês de novembro. No primeiro momento, mês de outubro, a presença da pesquisadora tornou-se diária, depois ficou a critério da professora informar os dias previamente determinados para assistir às aulas de produção de texto.

As seis aulas observadas foram suficientes para interpretar o processo interativo entre a experiência e a realidade de ensino-aprendizagem de leitura e de produção textual no ambiente escolar, considerando-se, também, o contato da pesquisadora como professora das turmas, anterior ao afastamento para estudos do mestrado. Foram recolhidas algumas amostras de textos produzidos pelos alunos para a comprovação do resultado obtido na pesquisa.

As observações foram sistematizadas por meio de um formulário no qual constavam as seguintes informações: data e horário da observação, proposta da atividade escrita, a aula, a abordagem utilizada pela professora, a postura dos alunos para cada aula observada. As informações foram preenchidas durante a observação de cada aula e após as anotações; elaboramos um relato escrito para cada aula observada, conforme consta no Anexo 1 deste trabalho.

3.2.7 A proposta de produção

Nos encaminhamentos das atividades em sala de aula existe o que geralmente na escola chama-se de metodologia escolar, prática que leva os alunos à produção de textos. Afinal, essa prática *desde a antiguidade o ensino se vem fazendo através de textos. Memorizavam-se e comentavam-se os livros sagrados* (Meserani, 2002, p. 61). Isso mostra que tanto os professores quanto os alunos sempre tiveram nos livros sua fonte de conhecimento, e a escola sempre se colocou como uma fonte de explicações das coisas do mundo e dos textos, e desde cedo a memorização de textos encontrou lugar na escola.

No entanto, para entendimento, referimo-nos à memorização como processo de compreensão e não reprodução, apagamento do diálogo textual e de suas fontes, mas também à memorização, que muitos professores costumam fazer: repetir aulas como atores de peças teatrais. Segundo Meserani (2002, p. 97):

Isso se faz em razão da eficácia da aula, que por sua comunicabilidade, didática e clareza merece ser reproduzida. E até por uma economia de tempo em razão do excesso de trabalho que não permite preparar novas aulas.

Destacamos que a prática descrita por Meserani (2002) foi observada nas aulas de Literatura, numa terceira série do ensino médio da rede pública de ensino, cujo relato detalhado encontra-se no Anexo 1 desta dissertação.

Na escola, a utilização de *livros-fonte, a aula e as redações escolares muitas vezes se perde e raramente é marcada* (Idem). Tal fato não é diferente do que ocorre na escola que é lócus de nossa observação, pois tivemos a oportunidade de depreender a prática pedagógica do professor em sala de aula por meio de conversas informais, da vivência da pesquisadora no ambiente escolar ou em questionários colhidos em cursos de capacitação para professores. Para mostrar este procedimento, alguns dados constatados durante a pesquisa, encontram-se no anexo 3 deste trabalho. O professor consulta uma bibliografia, e os trechos da aula são repetições dos livros consultados, geralmente um livro didático, como se fosse uma cópia fiel, não informando, em seu discurso, quais são as fontes de origem.

A professora da turma afirma que tentou a adoção particular de um livro didático para a série, aliás, para todas as séries do ensino médio em que ministrava aula; todavia, os alunos não concordaram, tendo em vista o poder aquisitivo. Embora saiba que para o ano de 2005 a escola receberá o livro didático oferecido pelo MEC através do PNLEM, até o momento, não há um livro didático adotado para o aluno neste nível de ensino. Assim, o encaminhamento das atividades de leitura, em sala de aula, se dá sob forma de fotocópias de capítulos de livros didáticos, ou então a transcrição no quadro de giz, à medida que se desenvolvem as aulas. Não há referência a autores, a bibliografias ou aos objetivos a serem alcançados para a série.

Tal como solicitava a proposta no livro didático, a atividade foi iniciada por meio de uma conversa com os alunos a respeito do tema a ser estudado. Na atividade prática, a leitura de dois textos: o primeiro uma crônica de Fernando Sabino, com discussão e compreensão do texto, e posterior resposta às questões de interpretação. Em seguida, a professora apresentou um poema de Manuel Bandeira. Transcrevemos, logo abaixo, a crônica e a poesia, dois gêneros diferentes, com construção composicional e possíveis diferenças de estilo (marcas lingüístico-enunciativas):

Texto de apoio:

“A última crônica” (Fernando Sabino)

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade, estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem nada mais para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar

pela presença de uma negrinha de três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa; mal ousa lançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que se compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos e espera, a filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: ”parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça baixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Texto complementar:

O último poema (Manuel Bandeira)

Assim eu queria o meu último poema
 Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
 Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
 Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
 A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos
 A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

3.2.8 A atividade proposta

1º.) Questões sobre o texto de apoio:

TRABALHANDO O TEXTO

1. Qual a situação em que se encontra o cronista?
2. “A perspectiva me assusta”. Qual é essa perspectiva?
3. Qual a pretensão do cronista?
4. Na sua opinião, por que o cronista assume o papel de espectador diante dos fatos?
5. Segundo o cronista, onde estão os assuntos que merecem uma crônica?
6. Em busca do assunto, o cronista olha ao redor, vê o casal de negros com a filha e narra brevemente a comemoração do aniversário da menina.

a) Onde acontece a comemoração?

b) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração desse fato?

7. Você percebeu que o cronista conseguiu, afinal, escrever sua crônica. Ele partiu do “circunstancial”, do “episódico”? Ele recolheu da vida diária “algo de seu disperso conteúdo humano”? Explique.

2º.) A proposta e o tema da produção textual:

PRODUZINDO TEXTO

1. É sua vez de escrever, de tentar ser um cronista de seu cotidiano. Procure se lembrar de algum fato que você tenha observado recentemente (na escola, na rua, em casa ou mesmo na televisão) e transforme-o numa crônica.

2. Intertextualidade

Leia o texto complementar, o poema de Manuel Bandeira.

Observe como ele dialoga com a crônica de Fernando Sabino.

Agora é sua vez. Escreva um poema que estabeleça um diálogo com a crônica que você leu.

Considerando os aspectos descritos, para entender o sucesso ou insucesso das produções, focaremos as atenções nos textos dos alunos. Como partimos da hipótese de que o sucesso começa pelo desenvolvimento da competência lingüístico-textual, e que se concretiza por vários fatores, um deles a coerência, procuramos identificar pistas que a evidenciem nos textos.

Em busca dessas marcas apresentamos no capítulo a seguir os caminhos percorridos para a análise das produções, e as implicações que os encaminhamentos do processo ensino-aprendizagem têm para o desempenho comunicativo dos alunos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

4.1 As produções textuais: parte significativa do corpus

Os alunos receberam da professora um material para leitura (ponto de partida para a sua produção) com um texto (uma crônica) que apresentava o assunto – a angústia do cronista diante do ato de escrever. A temática estava definida a partir de uma reflexão: sem inspiração para escrever, o cronista procura fazer uma tentativa de adiar o momento de produzir seu texto, e para isso busca assunto no cotidiano, na vida diária – esquema de conhecimento. Solicitava o acionamento de conhecimentos de mundo essenciais para o desenvolvimento de um texto adequado à situação. Os conhecimentos poderiam ser encontrados nos textos, que traziam informações em relação ao assunto/tema em questão, fato que justificava as duas propostas de produção.

A atividade de produção levada pela professora para a sala de aula era uma reprodução do livro didático da 6ª. série, *Português Palavras e Idéias*. Como explicou informalmente, ela precisou fazer algumas adaptações para atender à proposta da aula e também ao nível cognitivo-discursivo dos alunos, uma vez que esse texto seria estudado por uma turma da terceira série do ensino médio.

De um universo de 70 produções textuais produzidas, foram selecionadas 50. Os textos nos foram cedidos pela professora de Literatura da turma, com autorização da direção e da coordenação pedagógica da escola.

Inicialmente separamos 50 dentre as 70 produções, de tipologias e gêneros distintos, e desses textos selecionamos 30. Terminada essa etapa foi realizada uma nova leitura, agora em busca de algum traço relativo ao assunto ou tema solicitado para a discussão na proposta, bem como da presença de alguns fatores, dentre eles, as marcas de coerência (unidade temática, informatividade e intertextualidade), que fossem comuns e representativos da maioria das produções. Com base nesses critérios, constituímos o *corpus* deste trabalho e iniciamos as análises.

4.2 Os percursos de leitura/escrita nas produções textuais

Para encontrar o percurso de leitura/escrita gerador de sentido realizado nas produções, adotamos inicialmente uma observação sistemática dessas produções, lendo-as

integralmente, com a finalidade de, recorrendo aos esquemas de conhecimento, depreender a temática e as marcas de coerência. Nas análises foram consideradas unicamente as referências quanto ao plano de conteúdo, já que são produções de diferentes gêneros. Destacamos, em especial, os aspectos relativos à presença/ausência do texto de apoio fornecido para leitura, e conhecimento/desconhecimento do assunto/ tema para justificar a intertextualidade como condição de leitura para a produção textual, para daí verificar se os textos produzidos pelos alunos são frutos de um *processo dialógico, interlocutivo, que permite a recuperação, a atualização e realização de textos marcados pelas variadas experiências culturais que nos circundam* (Citelli, 1994, p. 49).

Acrescentamos, ainda, que a comunicação eficiente abrange aspectos de leitura e de escrita, portanto do produtor e do leitor, como também da interação entre eles, sem excluir suas histórias. Tudo é relevante: o domínio lingüístico, a forma de usar as palavras, de organizar as idéias e até as particularidades do momento. Desta forma, apesar de nosso interesse centrar-se nas marcas de coerência – em especial a intertextualidade – achamos também interessante não só observar as irregularidades das produções, mas também quais esquemas os alunos acionaram para dar conta da atividade escolar.

Importante ressaltar o fato de separarmos as produções em grupos, apontando inadequações e em seguida informarmos que a maioria é adequada ao contexto escolar. Isto não quer dizer que desejamos definir o que seja irregular, ou o ideal seja seguir uma norma. Queremos, tão somente, apontar as contraposições existentes nas produções textuais, o que, na verdade, mostra possibilidades de outros gêneros escolares.

Determinados os critérios de análise das produções, delimitamos os seguintes procedimentos:

1ª. etapa:

- Análise do material que desencadeou a produção de texto:
 - leitura compreensiva / interpretativa da proposta de produção textual;
 - leitura integral dos textos;
 - análise dos textos produzidos pelos alunos, com vistas às pistas que marcam a reprodução ou a criação, independentemente da tipologia ou do gênero textual

2ª. etapa:

- Agrupamento dos textos produzidos por similaridade de procedimentos de leitura;

- Análise dos aspectos lingüístico-textuais e geradores de sentidos:
 - esquemas de conhecimentos;
 - unidade temática;
 - intertextualidade;
 - informatividade.
- Classificação das categorias que englobam os discursos escolares segundo Meserani (2000, p. 75):
 - Semelhanças muito fortes – reprodução/representação;
 - Semelhanças fortes – paráfrase reprodutiva;
 - Semelhanças tênues – paráfrase criativa.

4.3 Os resultados revelados

Nesta seção, não discutiremos todas as produções individualmente, mas apenas os grupos de produções distintos. As produções individuais constantes destes grupos encontram-se no anexo 2, pois são produções que apresentaram marcas acentuadas para a pesquisa, visto que se trata de produções escolares (paráfrases) produzidas na escola, e para a escola. Nela, ao lado das aulas, as produções são marcadas por reproduções, paráfrases reprodutivas e por paráfrases criativas, constituídas de elementos de coerência dos quais elegemos para a pesquisa (unidade temática, informatividade e intertextualidade), e que incidem sempre em um mesmo ponto comum, ou seja, é um gênero semelhante, muito freqüente na sala de aula. Destacamos também duas particularidades que não se encaixaram em nenhum desses três grupos, uma vez que revelaram outra característica.

4.3.1 Grupo I – Reprodução: cópia, extração, decodificação, paráfrase “às avessas”, semelhança forte

No Grupo I, encaixam-se as produções que apresentam semelhança muito forte com o texto de apoio e representam as leituras limitadas ao texto de apoio. As produções escritas são cópias, algumas delas literais dos enunciados do texto de apoio, enquanto outras apresentam uma dosagem acentuada de semelhança – as paráfrases reprodutivas.

Leffa (1996a) retrata a atitude de leitura desse grupo referindo-se aos dois tipos distintos de procedimentos de leitura; a extração e a atribuição de significados. Em relação ao procedimento de extração de informação, afirma que, nesse caso, o leitor acredita que o significado esteja no interior do texto, e nessa atitude passiva o leitor não extrai o conteúdo do texto, mas ele se reproduz no leitor; assim, o leitor localiza apenas o significado no texto

para extraí-lo. *Conceptualmente, não teríamos, portanto uma extração, mas uma cópia* (LEFFA, 1996a, p.13).

A capacidade de extrair informações dos textos é visível em vários materiais de ensino, em livros didáticos, em trabalhos especializados e principalmente na fala do professor. Segundo Kleiman (1989a, p. 91), tal capacidade implica a distinção de idéias principais, de informações de detalhes importantes para o processo de leitura. Nesse sentido, há uma capacidade de percepção e distinção de uma idéia principal que não é complexa; todavia *os processos cognitivos e de ordem superior estão apoiados numa base sólida de informação factual* (Idem) no processo, para a compreensão, pois *lemos nas entrelinhas porque somos capazes de perceber o que está na linha* (Idem) a partir de dados factuais. É certo que é preciso extrair o mínimo de informações visuais, com o intuito de reconstruir sua macroestrutura. No entanto, é um equívoco pensar que o significado esteja no interior do texto e que para compreendê-lo é necessário apenas extrair dele informações exclusivamente visuais.

Na atividade de produção textual, esse procedimento articula-se a estratégias de processamento textual, conforme abordamos no item 2.4.1, em que tal atividade mobiliza vários sistemas de conhecimento – o lingüístico, o enciclopédico e o interacional – que estão retidos na memória e são eficientes para a construção global dos sentidos do texto. A desarticulação dessas estratégias justifica a atitude de os alunos/produtores identificados no grupo I extraírem informações contidas no texto de apoio e as reproduzirem em suas produções, de forma peculiar.

As produções do grupo I, de âmbito escolar, aproximam-se das idéias de Meserani (2002) quanto à classificação das três categorias textuais presentes na escola: *a reprodução, a paráfrase e a criação*. Essas categorias nos interessam, visto que o *corpus* deste trabalho é constituído de produções escolares. Meserani (Idem, p. 81) argumenta que a *expressão usada para indicar um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original... é sinônimo de registro, cópia, transcrição*. Dessa forma, um texto é reprodutivo quando se relaciona a outro que lhe serve de original, e a reprodução escolar ou produção de texto reprodutiva refere-se ao texto que repete literalmente a aula ou outro texto. *Trata-se, pois, da produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante* (Idem).

Podemos identificar em P16 e P17 os procedimentos de leitura e produção limitados à cópia dos enunciados presentes no texto de apoio. O título de P16, *Acordando para a realidade*, no gerúndio, sugere a idéia de movimento/dinâmica, acordar, caminhar, e conduz à suposição de que o produtor entendeu o texto de apoio e a proposta de produção, e retoma-

o no último parágrafo, terceiro período: *Mas antes de tudo preciso acordar para a realidade*. Essa atitude indica a tentativa do produtor de concluir o texto, mas não articula os esquemas de conhecimento pertinentes, no momento de produzir.

A partir da afirmação inicial: *Assim eu inicio minha crônica:...*, mesmo sendo uma colagem, o esperado seria o desenvolvimento da temática. No entanto, o produtor não a mantém, pois no primeiro parágrafo anuncia refletir sobre a vida: pretende trabalhar, estudar, e por isso precisa mudar o período de estudo; no segundo parágrafo, muda repentinamente a idéia principal ao mencionar uma conversa no pátio, e uma garota chama-lhe a atenção: (...) *me deparo com uma certa garota que me chamou atenção, começo a pensar nela o tempo todo, chego a conclusão de que gosto dela*.

Do segundo ao quarto parágrafo, o fato de referir-se à garota por quem se apaixonou dá a impressão de que o produtor divaga, repetindo informações que nada contribuem para a progressão, pois não acrescentam dados novos ao texto, não há imprevisibilidade (novidade) na informação, como afirmam Koch e Travaglia (1995). Costa Val (1999) também se refere ao fator de textualidade, dizendo que o texto relativamente imprevisível contém, seja implícita ou explicitamente, todos os dados necessários à sua compreensão, isto é, deve apresentar *suficiência de dados*.

O grupo I apresenta produções com baixo teor informativo, pois pouco acrescentam à experiência do leitor, ficando restritas ao seu produtor. As produções apresentam também informações comuns, o que nos leva a crer que a informação não foi processada com sucesso no cérebro do produtor. No entanto, este processo é complexo, tanto que não podemos identificar o processamento, devido ao caráter cognitivo de cada ser humano. Diante do quadro, o que podemos deduzir é que essas informações não foram transformadas em conhecimento, pois o conhecimento para ser utilizado posteriormente, deveria ser arquivado na memória de longo prazo. Isso quer dizer que, para o produtor recuperar os dados na memória de longo prazo, dependerá do sentido que dá aos dados quando os armazena na memória; por isso, é inútil transportar da memória de longo prazo conhecimentos supérfluos provenientes da memória de curto prazo, isto é, informações que não são significativas: *é por isso que o aprendizado decorado é frequentemente tão improdutivo* (SMITH, 1989, p. 118).

Não só a simples memorização ou *decoração é uma reprodução estéril, freqüente no sistema escolar* (MESERANI, 2002, p. 96), mas como no caso das reproduções do grupo I, os produtores transformaram *o diálogo textual com suas fontes em simples eco* (Idem, p. 97). Acredita-se que uma parcela significativa de problemas encontrados na construção de

sentidos reside no fato de *os esforços para ‘empurrar’ as informações para dentro da memória de longo prazo terão efeito de interferir com a compreensão* (SMITH, 1989, p. 118), uma vez que a memória de longo prazo só lembrará aquilo que for relevante e significativo.

Tal procedimento revela uma dinâmica de extração, de cópia, na qual o produtor inseriu, também, algumas alterações lexicais, em relação ao texto de apoio. A atitude indica o caminho que o produtor percorre em busca do sentido para o texto, e, se ao utilizar as estratégias de processamento textual, o produtor acionasse os dispositivos adequados, os diversos sistemas de conhecimento se mobilizariam, tal como abordamos no item 2.4.1. Para marcar a dinâmica, e o caminho seguido pelo produtor, observa-se que em P16 o produtor limita-se a conectar os enunciados do texto de apoio, encadeando, logo após, a cópia do texto de apoio, como no primeiro parágrafo de P16; e no primeiro e no sétimo parágrafos do texto de apoio:

(P16) Parágrafo 1: *Assim eu inicio minha crônica: andando pela cidade começo a refletir sobre minha vida, talvez estudar não seja totalmente um objetivo totalmente único, preciso buscar outro alvo, me falta mais alguma coisa para completar meu cotidiano. E então me vem a mente a palavra trabalho. Estudar no período vespertino não me garante muitas chances de conseguir um emprego, preciso mudar, vou me transferir para outro período escolar.*

Texto de apoio (parágrafo 7): “Assim eu inicio a minha última crônica:...”;
(parágrafo 1): “A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever”.

Em P 17, somos levados também à suposição de que o aluno produtor não entendeu a proposta de produção, ... *procure se lembrar de algum fato que você tenha observado recentemente (na escola, na rua, em casa ou mesmo na televisão) e transforme-o numa crônica*. Observamos em seu texto várias cópias e até algumas expressões literais do texto de apoio:

(P17) Parágrafo 1: *A caminho do espidioei, entro na casa do meu namorado para convidá-lo para ir ver o grande espidioei, que estava sendo realizado algumas quadras da casa dele.*

Texto de apoio (parágrafo 1): “A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade, estou adiando o momento de escrever”.

(P 17) Parágrafo 2: A perspectiva me assustava. Gostaria de estar bem inspirada de corar com êxito mais um dia nesta busca do amor ou o companheirismo no cotidiano de cada minuto ao seu lado. Eu pretendia apenas recolher da vida daria algo de seu conteúdo humano, fruto da nossa convivência, que a faz mais digna de ser vivida.

Texto de apoio (parágrafo 2): “A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida”.

(P17) Parágrafo 3: Ao nosso lado, um casal de pessoas claras a dizerem: Que ótimo este lugar, voltaremos outras vezes, para nos divertirmos desse animado que é esse povão de Eldorado.

Texto de apoio (parágrafo 3): “Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos”.

(P 17) Parágrafo 5: Assim eu gostaria que fosse minha última crônica: fosse pura e detalhista dos fatos e acontecimentos.

Texto de apoio (parágrafo 7): “Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”.

Os procedimentos de leitura e produção descritos por P16 e P17 os enquadram ao grupo de leitores/produtores que decodificam e apenas extraem as informações por não conseguirem vasculhar a memória em busca de um esquema onde pudessem fixar as informações do texto (LEFFA, 1996, p. 38). O leitor se perde, e a leitura fica limitada aos dados superficiais do texto de apoio, dado que não há como relacionar os conhecimentos provenientes do texto aos conhecimentos provenientes do leitor. Dessa forma, não há interação, isto é, entre os dados no interior do texto e o conhecimento prévio do produtor. Na falta dessa interação, não há possibilidade de compreensão das informações do texto; conseqüentemente, não há também a possibilidade de realização de inferências para que o produtor possa extrair proposições novas, a partir daquelas contidas no texto de apoio.

Se de um lado [há] a **previsão**, que acelera e, portanto, facilita a leitura; de outro [há], a **inferência**, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 81), pois ao ler o texto de apoio os produtores de P16 e P17 não jogam com as informações implícitas e por isso não conseguem prever ou antecipar o que estava mais adiante no texto. Apenas decodificam, extraem e reproduzem os fragmentos do texto de apoio. Os produtores de P16 e P17 se utilizam muito pouco da dinâmica cognitiva para buscar caminhos em que palavras, frases, orações e períodos precisam de sinalização, isto é, marcas sintáticas e semânticas, significativas, que atribuam sentido ao texto produzido, por isso não articulam os conhecimentos de mundo com os

lingüísticos, para a construção global de sentidos do texto. A falta de adequação de *estratégias intencionais* e de *estratégias textuais* (Vilela e Koch, 2001) leva-os a produzir textos incoerentes, resultando em textos reprodutivos, cópias às vezes literais extraídas do texto de apoio, como destacamos no grupo I.

Meserani (2002) aponta a categoria textual reprodutiva como uma categoria sustentada pela própria instituição escolar a partir da aula, pois é nesse diálogo escolar que se institui o aluno como *ouvinte*, retentor do conteúdo, por meio do *registro*, ou seja, da *cópia*, do discurso do professor, ou, então, dos textos por ele trazidos.

Os reflexos do procedimento da escola são bastante visíveis, hoje, no ensino médio, em que os alunos, já acostumados com a idéia de que ler é retirar informação do texto lido, continuam extraíndo, copiando os significados nele encontrados. Decodificam o léxico, e assim escrever é reproduzir, copiar por escrito o discurso de outro, que também foi reproduzido por meio de práticas de produção insignificantes, isto é, devolvem o texto à escola como forma de punição. Assim, pode-se entender que a produção escrita do grupo I não representa um trabalho cognitivo-textual, *mas exercícios de descrição apenas para 'mostrar que aprendeu a descrever'* (GERALDI, 1997b, p. 148).

O aluno necessita reproduzir para se apropriar e depois produzir, no entanto, os alunos representados pelo grupo I, visto que na fase de ensino em que se encontram (final da etapa básica), o que se espera é que sejam leitores e produtores maduros que saibam articular estratégias textuais. Com base nesse modelo de ensino-aprendizagem, estamos contribuindo para formação de alunos leitores/produtores reprodutores dos discursos alheios – do professor, do livro didático, dos materiais trabalhados em sala de aula. A produção escolar reprodutiva é a categoria que reproduz literalmente a aula. Nesse sentido, Meserani (2002) nos leva a entender que a compreensão e assimilação de conhecimentos constituem-se naturalmente em um texto como formas de fidelidade ao seu original. E é essa virtude que direciona o aluno à *cópia ou à transcrição certa, sem erros, ruídos ou modificações de qualquer natureza. O acerto se propõe nos limites da literalidade* (Idem, p. 95).

Tal literalidade de informações, conseqüentemente, evolve o texto como objeto de assimilação do aluno sob duas formas:

- a) de forma decorada ou memorizada;
- b) de forma compreensiva.

Nesse mesmo sentido, referindo-se à linha da memorização, retomamos Smith (1989, p. 112) que, ao salientar a importância da relação entre memória e compreensão, afirma que *quanto mais tentarmos memorizar, menos tendemos a recordar. Quanto mais tentarmos*

memorizar, menos ainda tendemos a compreender, o que não somente torna a memorização mais difícil – mas a torna inútil (...).

Na seção 1.5 deste trabalho abordamos com mais profundidade a questão da memória, mas queremos lembrar que os procedimentos de leitura e produção utilizados pelos alunos enquadrados nas produções do grupo I não foram suficientes para levá-los a uma interpretação mais profunda do texto de apoio. Isso aconteceu porque permaneceram no nível literal da compreensão, estáticos às idéias ali contidas, presos ao texto de apoio, arriscando-se muito pouco à realização de incursões nos textos lidos, bem como a fazer inferências. Quando isso foi possível, percebemos que foram feitas alterações semânticas, mínimas, resultando nas *paráfrases às avessas* (MARCUSCHI, 1999, p. 114). As estratégias de processamento textual acionadas não foram suficientes para mobilizar os diversos sistemas de conhecimento de natureza cognitiva, interacional e textual, que deveriam interligar-se no momento de produção (Koch, 2000). É o caso das produções P3, P6 e P18.

(P 3) Parágrafo (1): *É engraçado que a nossa história já começa na corrupção, pela ingenuidade daqueles índiozinhos que aceitaram muito pouco pelas riquezas naturais brasileiras, e assim muito se perdeu.*

(P 6) Parágrafo (2): *Certo dia sua filha chegou para o pai e disse que estava se sentindo sozinha por que nunca tinha ganhado um beijo e um abraço de seu pai, e decidiu que iria embora e o pai falou é melhor que vá porque filhos eu só tenho três, e ela com seus dose anos pegou uma sacola com algumas roupas e ao passar pela porteira jurou a si mesma que quando vencesse na vida voltaria e mostraria a seu pai o que tinha conquistado.*

Nas duas produções, os produtores não realizaram uma leitura aprofundada do texto de apoio e retiraram dele apenas informações explícitas e muito próximas; tentaram escrever com outras palavras as idéias que o texto continha e acabaram escrevendo aquilo que o texto não continha, ou seja, produziram *paráfrases às avessas* (MARCUSCHI, 1999).

Na prática em sala de aula, na escola, a paráfrase reprodutiva permeia a aprendizagem e o uso textual para ler e escrevê-la. Isso porque a escola *não é uma agência de criação, mas de transmissão e assimilação de informações* (MESERANI, 2002, p. 101). No entanto, na escola, mesmo que esteja estruturada para a reprodução, existe um grande desejo de criar, de modificar, e o caminho é a construção de uma interpretação, um significado que não seja extraído por meio de um processo de leitura linear, mas constituído

por estratégias textuais e interacionais (VILELA e KOCH, 2001) que visem à construção global de sentidos.

As produções que constituem o grupo I são significativas para o que denominamos de redação escolar com finalidade em si mesma. Por isso, retomamos a distinção entre redação *na* escola e redação *para* a escola, estabelecida na seção 2.4, em que a distinção foi objeto de reflexão para Geraldi (1997b). Então, mesmo que o texto de apoio e a proposta de atividade encaminhada em sala de aula tenham um objetivo definido, as produções do grupo I demonstraram ser uma escrita artificial e desprovida de inovação, típica e exclusivamente escolar, feita só para cumprir obrigação.

Destacamos as produções P3, P6, P16 e P17 como, exemplos de atividades escolares que se enquadram nessas características. Veiculam a idéia de produção de texto como *redação para a escola* (Idem), de leitura como cópia literal do significado do texto, decodificação, extração, e de escrita como reprodução do significado, extraído, copiado, às vezes literalmente, e outras, de forma parafrástica. São produções que *mal conseguem alcançar o maior* (MESERANI, 2002, p. 108).

Tal caracterização é suficiente para se comprovar que construir sentidos para o texto ou estabelecer a sua coerência não depende unicamente do texto, mas essencialmente da relação de interação estabelecida com o leitor durante a leitura; depende do repertório do leitor. Nesse grupo, os produtores e a relação interlocutiva está comprometida, tanto que reproduzem o texto de apoio porque, para escrever, segundo Geraldi (1997b), o produtor precisa ter *o que dizer*, o que garante o acesso a vários tipos de textos e de conceitos. Tais fatores são relevantes para a ampliação de esquemas e para a ativação dos conhecimentos prévios do produtor, o que ainda não foi atingido pelos produtores do grupo I.

Um diálogo intertextual tímido marca também as produções do grupo I, o que é revelado pela ausência da interação autor-leitor-texto-escrita, e aponta o percurso de leitura/escrita do aluno produtor. Nesse caminho, não há alternativas de *'entrada' no texto* (GERALDI, 1997b, p. 174), nem tampouco pistas ou *lacunas* (LEFFA, 1996, p.15) deixadas pelo produtor, por isso os produtores caracterizados no grupo I encontram dificuldades em estabelecer relações dialógicas, ou seja, constroem o significado com base nos dados do texto.

Se, construir sentidos, na abordagem cognitivista é traçar a caminhada interpretativa proporcionada pelo texto, de acordo com Geraldi (1991b), o processo interpretativo ocorre via interação entre os conhecimentos que o leitor possui e as “pistas” que o texto lhe fornece.

O entrosamento realizado pelo leitor com os conhecimentos e com as pistas irá determinar a construção de uma interpretação para o texto.

Assim, construir uma interpretação para o texto é estabelecer a sua coerência, e *coerência é o 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 (cf. Koch & Travaglia, 1989 e 1990) (KOCH, 2002, p. 52).*

Dessa forma, o estabelecimento de sentido para um texto requer do leitor a ativação de conhecimentos que precisam ser evocados, no momento da leitura, e a memória exerce papel fundamental no processo de compreensão, pois ela é que irá “armazenar” os conhecimentos adquiridos pelo leitor.

O fato provavelmente acontece pela escolha de estratégias textuais inadequadas, pois não houve uma “conversa” com o texto de apoio, nem mesmo com os conhecimentos de mundo do produtor, visto que não se pode extrair informações e atribuir sentidos ao texto produzido. Por outro lado, a atitude dos produtores do grupo I nos leva a crer que a atividade proposta para produção do texto seja artificial, reducionista, justificando os caminhos de leitura e produção do grupo I.

É importante enfatizar que a presença do texto de apoio nas atividades em sala de aula não obriga o aluno a usar as idéias nele contidas, mas a refletir criticamente sobre as idéias, para expandi-las. Tal atividade requer uma atitude de descentração do texto original e, conseqüentemente, a produção de textos que não se limitem à transposição literal do texto, nem ao acionamento de esquemas de conhecimentos inadequados, mas que reflitam as idéias ali contidas.

Finalmente, reiteramos a concepção de que nas produções do grupo I nota-se uma decodificação das informações do texto de apoio, marcada no seu desenvolvimento. Distintas da paráfrase reprodutiva, em que se espera a escrita do essencial de um dado conteúdo, observa-se no grupo I, apenas a alteração no emprego de algumas palavras, sinônimas. Notamos neste grupo a dificuldade de compreensão e de seleção das idéias principais. A articulação adequada dos conhecimentos prévios poderia levá-los à expansão textual.

A prática da seletividade, que orienta e incrementa a leitura crítica (SILVA, 1998) e a produção criativa, está ligada à maturidade do produtor, que dentro dos projetos de interlocução com textos escritos analisa e examina as evidências para chegar a um posicionamento e, assim, à criação do novo, do original, o que pouco está presente neste

grupo. Observa-se que, mesmo diante do texto de apoio, o produtor não expande as reflexões e transformações das idéias nele contidas. Ao confrontar as idéias de outras leituras e de experiências vividas, o leitor exerce a intertextualidade, todavia os produtores do grupo I pouco realizam este tipo de atividade. Diante dos aspectos mencionados para a classificação da modalidade reprodutiva da paráfrase, pode-se dizer que as produções que constam no grupo I são textos que não conseguem alcançar um nível maior (MESERANI, 2002).

4.3.2 Grupo II – Paráfrase reprodutiva: leitura marginal, “reiteração do já dito”, diálogo tímido

As produções que integram o grupo II, encontradas no corpus de análise, constituem o grupo das leituras pouco distantes do texto de apoio, as quais estão presentes na escola e caracterizam as paráfrases reprodutivas, nas quais *o conteúdo do texto original é mantido no texto derivado* (MESERANI, 2002. p. 101).

Os textos, de modo geral, são regidos pelo princípio da *economia lingüística* (MARCUSCHI, 1999, p. 101). A existência de muitas informações e detalhes o sobrecarregam, dificultando sua leitura, e por isso a participação do leitor é importantíssima no processo. Segundo Marcuschi (Idem), esse princípio é um dos grandes responsáveis pela realização de operações cognitivas na leitura, as inferências, dado que os textos geralmente apresentam muitas lacunas, que devem ser preenchidas por meio de ligações, as quais são feitas por meio de pressuposições, ou de relações lexicais e conceituais, realizadas pelo leitor.

Nesse sentido, direcionando-se à escrita, Koch (2000) também aponta as estratégias cognitivas, ou estratégias de cálculos mentais executados pelos interlocutores, que permitem e facilitam o produtor processar o texto, quer em termos de produção ou em termos de compreensão. Essas estratégias cognitivas, ou inferências, partem da informação veiculada pelo texto. A inferência leva em conta *o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto* (KOCH, 2000. p. 30).

Assim, a construção de sentidos para um texto não requer somente o estabelecimento de um referente, mas existem outras dimensões importantes em jogo, como os conhecimentos prévios, que são fundamentais para o estabelecimento do sentido de um texto. A sua importância associa-se à do conhecimento de mundo, que compõe também o conhecimento prévio, uma vez que *desempenha um papel decisivo no estabelecimento da*

coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p. 60). O fato pode ocorrer quando o leitor não encontra na memória *esquemas* de conhecimento importantes para reter as informações dadas pelos textos, impedindo a interação dos dados fornecidos pelo texto com os dados provenientes do leitor.

Retomando Marcuschi (1999), a compreensão, em leitura, é um processo de avanços de predições, recuos para correções, e não se faz linearmente, não progride em blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Tal fato aponta para as inúmeras possibilidades de leitura, e nem todas pertinentes para um mesmo texto. Ainda que se trate de um leitor adulto que não seja proficiente, ele procura compensar sua dificuldade de extrair informações dos textos exclusivamente usando o seu conhecimento prévio, ou então prendendo-se ao uso literal da linguagem, levando a falsas leituras, a inferências distorcidas e não pretendidas, como no caso de ironias, metáforas e textos ambíguos. Nesse caso, o leitor não deve confiar exclusivamente em seu conhecimento prévio, pois poderá realizar inferências motivadas, mas não autorizadas, tal como realizaram os produtores do grupo II.

Tais produções apresentam um “grau ilusório”; em que o produtor considera todas as fontes de informação dadas para a produção textual; tanto do texto de apoio quanto do enunciado proposto para a atividade, mas atribui sentidos não autorizados, isto quer dizer que o produtor pode até extrair significados do texto, de algumas frases, palavras ou orações, mas como a inter-relação entre os conhecimentos do texto e os seus conhecimentos não é ativada, os produtores do grupo II não conseguiram atingir o nível interpretativo e por isso não preencheram as lacunas deixadas pelo texto de apoio. Assim, jogaram apenas com as informações explícitas no texto.

Para entender os caminhos de leitura e produção deste grupo, respaldamo-nos, também, nos argumentos de Orlandi (2000, p. 11), segundo ao quais *saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente*, pois o processo de leitura perpassa por aspectos, como o *implícito* e a *intertextualidade*. Nas produções do grupo II houve um jogo ilusório, entre as leituras previstas para o texto e as leituras possíveis, considerando neste caso, a posição sócio-histórica dos alunos, o que fez revelar apenas alguns sentidos lidos e outros não. Dessa forma é que o leitor atribui sentido ao texto, o qual é determinado pela posição sócio-histórica de seus sujeitos (autor/leitor). Sob essa ótica é que se explica o “grau ilusório” das produções do grupo II, isto é, explica-se a ilusão de que o significado vai surgindo naturalmente do texto, à proporção que as palavras e frases vão se materializando no decorrer da fala.

Como estamos tratando de produção escolar, o exercício da leitura e da produção do aluno nos interessa à medida que é encaminhada nas atividades escolares. De acordo com Meserani (2002, p. 108), na sala de aula esse exercício poderá se realizar por meio da paráfrase reprodutiva. O produtor, ao reproduzir um significado, altera a expressão de um texto de origem, inferindo, atribuindo ou não sentidos autorizados. A reprodução encontra *na escola outra razão de ser: o desempenho lingüístico do aprendiz* (Idem), que se constate no ensino médio. Como diz Meserani (2002): o aluno, mesmo com capacidade cognitiva para ler e escrever, não traduz conceitos mais complexos, ou o vocabulário especializado das ciências que constituem as disciplinas escolares. O que deduzimos é que ainda é difícil para ele traduzir esses conceitos, como também *compreender conceitos com precisão* (Idem).

Segundo Marcuschi (1999), a compreensão de leitura é um processo de predição e de recuos que não se faz linearmente. Nesse sentido, há a possibilidade de surgir inúmeras leituras – nem todas pertinentes – para um mesmo texto, e uma vez que o aluno (no ensino médio), mesmo que adulto, não seja proficiente, para compensar sua dificuldade de extrair informações do texto usa seu conhecimento prévio ou prende-se ao uso literal da linguagem. E se a informação visual é somente o ponto de partida para a compreensão em leitura, de acordo com Smith (1989), faz-se necessário que a informação não visual – o conhecimento prévio – seja acionada, mas de forma compatível com a informação visual, o que faz surgir falsos alarmes causadores de inferências distorcidas ou não apreendidas, como é o caso do grupo II.

As produções pertencentes ao grupo II traduzem o acionamento de conhecimento de mundo secundários em relação aos requeridos pelo tema do texto de apoio. O esquema principal que o produtor poderia acionar seria a ausência de inspiração para escrever uma crônica; todavia, foram ativados esquemas de conhecimento secundários, não compatíveis com o solicitado pela proposta de produção. Para realizar essa operação, o produtor precisa acionar um esquema de conhecimento adequado ao assunto que lê, tal como discutido na seção 1.5, e dentro dele separar os elementos adequados dos não adequados, distinguindo o que é geral do que é específico.

Nesse processo de ativação de esquemas, se não houver a distinção necessária, as inferências realizadas ficam prejudicadas, e com elas também toda a atribuição de sentidos ao material que se lê. A construção de diferentes significados para um texto, segundo Marcuschi (1999), é muito freqüente na leitura, isso porque a inferência pragmático-social tem como base a formação individual e a condição sociocultural dos indivíduos leitores. Ela

envolve os conhecimentos pessoais, as crenças e as ideologias desses sujeitos, e ainda é responsável pela construção de diferentes significados para um mesmo texto.

Em todas as produções enquadradas no grupo II, percebe-se o tipo de inferência que ocorreu e que foi responsável pelo acionamento de esquemas. Vejamos, primeiro, algumas produções que, de modo geral, possam mostrar os esquemas acionados:

P1, P11e P23: Pobreza, fome, tristeza e miséria;

P4 e P13: Passeio, conflito e tensão;

P8: Inspiração para escrever;

P10: diversão, namoro

P15: Saúde, vício, indiferença;

P27 e P29: Amor e alegria;

P28: Liberdade.

Como anunciamos, agora veremos algumas produções nas quais se percebe algum comprometimento na reconstrução temática. Na atividade de reformulação, o conteúdo do texto original não é mantido no texto derivado, mas contribui para a progressão do texto. As progressões ou expansões permitidas são tímidas e não se estendem, como verificamos, em P1, P4, P8, P10, P11e P15.

Provavelmente, o produtor desses textos, influenciado pelo texto de apoio, ativou um conhecimento de mundo, particular, e nesse conhecimento centrou seu argumento. Na escola, o aluno produtor trabalha com os textos – paráfrase reprodutiva – *no eixo de substituições semânticas, da sinonímia* (MESERANI, 2002, p. 100). Muitas vezes, repete literalmente um trecho para, depois, apoiado nele, continuar a mensagem derivada. Vejamos alguns fragmentos:

(P 1) Parágrafo (2): Ao canto meia sem jeito, com um olhar fundo e cansado, com roupas sujas e amassadas e velhos chinelos em seus pés. Com certa timidez, olhou fixamente na vitrina de uma pastelaria que ali existia apenas um pastel amanhecido.

Texto de apoio (parágrafo 3): “Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que instalou também à mesa; (...). Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome”.

O mesmo acontece em P4, P8 e P15, que acionam seu conhecimento de mundo inspirados no texto de apoio, centrados no esquema passeio e na inspiração, para justificar os argumentos.

(P 4) Parágrafo (3): *Bem longe de mim eu percebi um tumulto era uma briga, ...*
Parágrafo (5): *Fui ao bar comprar refrescos para mim e minha namorada, no bar estava com muitos amigos...*

Texto de apoio (Parágrafo 4): Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro..., e o **(Parágrafo 1):** A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão.

(P 8) Parágrafo (1): *Estava em meu quarto, pensando em algum tema para desenvolver uma crônica, logo me lembrei de um fato curioso e ao mesmo tempo sulpostamente fatal, acontecimento em minha vida.*

Parágrafo (5): *E assim cosegui escrever, não muito bem, mas escrevi, minha primeira crônica.*

Texto de apoio (Parágrafo 1): A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

(Parágrafo 7): Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(P 15) Parágrafo (2): *Fui ao mercado e nem ligando o que acontecia na rua...;* **Parágrafo (4):** *Depois de conseguir localizar o que queria, fui ao caixa para acertar o que devia. Vi uma cena que merece desprezo, ainda mais por parte daqueles que não fumam;* **Parágrafo (5):** *Uma senhora fumante (...) compra dois maços de cigarro (...);* **Parágrafo (6):** *Certamente era seu neto que estava junto à ela, ele queria apenas uma guloseima, e mais incrível, era o preço inferior ao custo do cigarro.;* **Parágrafo (7):** *Uma cena comovente, (...)*

Texto de apoio (Parágrafo 1): A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. **Parágrafo (3), 4º. período:** Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. **Parágrafo (4):** Passo a observá-los.

O produtor de P 10 faz uma paráfrase com o assunto do texto de apoio, usa o mesmo tipo de composição, e não reproduz explicitamente fragmentos do texto.

(P 10) Parágrafo (1): *Um certo dia eu estava no clube, dei uns dois mergulhos e fui tomar uma chuveirada, derrepente vi um rapaz me olhando, mas não levei a mau foi em uma sexta feira. No dia seguinte resolvi sair um pouco me arrumei bem porque ia na festa de despedida da Daiane, nós convidamos vários amigos a Jú, o Geder, Rafael, Mastur e o Geovane e muitos outros o Geovane perguntou para eu e a Daiane se ele poderia levar um amigo?*

Texto de apoio (Parágrafo 1): A caminho de casa, entro num botequim,.... Eu pretendia recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência humana.

Em P11, o produtor faz uso da sinonímia para justificar seu texto, acionando esquemas como pobreza, alegria, viagem. Os conhecimentos de mundo acionados em P 11 fazem o texto progredir timidamente, apoiado nos assuntos tratados no texto de origem, tal como verificamos.

(P 11) Parágrafo (2): *Apesar de tantas dificuldades o sorriso era frequente em sua face, me surpreendi com tamanha alegria, sentei-me ao seu lado e iniciei uma prazerosa conversa.*

Texto de apoio (Parágrafo 6, 8. período): De súbito, dá comigo a observá-lo, os nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido, vacila, ameaça baixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

A realização de paráfrases na literatura é, segundo Meserani (2002, p. 97), *a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita*. Assim, a paráfrase remete a um texto para reafirmá-lo ou esclarecê-lo, de tal maneira que a concordância se faça presente. Em P18, não encontramos nenhum item lexical que se aproxime ao texto de apoio. O produtor de P18, aparentemente, faz uma reprodução de um outro assunto, retirado do dia-a-dia, da mídia televisiva, mas de acordo com a proposta de atividade de produção. P18 estabelece uma relação intertextual com um assunto do seu cotidiano, distante do texto de apoio. Realiza, assim, uma paráfrase reprodutiva, tal como exemplifica Meserani (2002, p. 100): *textos da imprensa escrita, televisiva e radiofônica que repetem com poucas modificações as mesmas fontes – as agências de notícias –, quando não repetem uns aos outros*. Nas paráfrases reprodutivas é que o conhecimento de mundo se faz presente. Nesse caso, a vivência do produtor é fundamental para estabelecer os caminhos que levam ao diálogo entre os textos.

(P 18) Parágrafo (1): *Em um domingo estava eu sem nada para fazer quando resolvi assistir TV, estava “entedeada” pois não passava nada que valesse a pena para ver. Quando então coloquei no canal (02 SBT) e estava passando um novo quadro onde um cantor (Filipe Dilon) e um repórter (Fábio) se passavam por mendigos durante uma noite fria.*

Proposta de atividade de produção: Produzindo Texto: “É a sua vez de escrever, de tentar ser um cronista de seu cotidiano. Procure se lembrar de algum fato que você tenha observado recentemente (na escola, na rua, em casa ou mesmo na televisão) e transforme-o numa crônica”.

A presença de textos de apoio em atividades de produção de textos não obriga o aluno a usar, exatamente, os temas ali presentes, mas a orientar, fazer refletir criticamente sobre tais temas, a fim de modificar, expandir em novas idéias, o que requer um desmembramento do texto de apoio e, em seguida, a produção de um texto original, criativo, que não se limite à transposição literal desse texto, nem tampouco do acionamento de esquemas de conhecimentos e de estratégias de processamento textual inadequados, mas que leve o aluno a refletir a partir das idéias ali expressas. Aqui a paráfrase reprodutiva ocorre por meio do conhecimento de mundo do produtor.

As produções P23, P28 e P29 são resultados da atividade de leitura em que o texto de apoio serve para um exercício intertextual, encaminhando o produtor para um texto parafrástico. Esse exercício, *mais ao agrado e uso da escola antiga do que a atual* (MESERANI, 2002, p. 106), caracteriza-se como uma paráfrase reprodutiva, em que um gênero original transforma-se em um outro gênero; no caso dessas produções, a prosa é transformada em um poema. Nelas podemos constatar a ativação dos esquemas espetáculo, diversão, amor, compreensão, liberdade e alegria, que se afastam do texto de apoio mas que não deixam de ser um intertexto, partindo da relação com os conteúdos e de itens lexicais tal como se nota em algumas estrofes dos poemas produzidos:

(P 23) estrofe (1):

*A realidade é triste,
problemas que afligem
pobres cidadãos oprimidos
pela miséria e pela dor
da indiferença.*

Texto de apoio (Parágrafo 3, 2º. período): A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha (...) arrumadinha no vestido pobre (...).

(P 27) estrofe (2):

*Amar é um ir e vir não sei de onde
sem saber para onde vai
E um sorriso que se esconde
na sutileza de um aí.*

Texto de apoio Parágrafo (3), 3º. período: Três seres esquivos que se compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. **Parágrafo (6), 6º. período:** A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo.

(P 28) versos 5, 6, 7, 8, 9, 10:

*Olhar, parar um minuto, pensar que
nem tudo é para sempre.
Eu vejo a vida tão maravilhosa, posso
fazer da minha vida o que quiser, sem
magoar ninguém, posso ser o que quiser
e sonhar o quanto puder.*

Texto de apoio Parágrafo (2), 2º. período: Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.

(P 29) versos 1, 2, 3, 4 e os versos 8, 9, 10:

*Todos esses anos em que estamos
juntos, não houve um dia se quer*

*em que duvidei da sua sinceridade
comigo. Lembro-me de que houve momentos...*

*Mas, mesmo diante disso, senti segurança
com as palavras que você dizia,
e permanecemos juntos todos esses anos*

Texto de apoio Parágrafo (2), 3º. período: Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. **Parágrafo (3), 3º. período:** (...) a instituição tradicional da família, célula da sociedade.

Os conhecimentos de mundo acionados pelos produtores de P23, P27, P28 e P29 não foram totalmente inadequados, mas mantinham relação de compatibilidade com a proposta de atividade. Apenas o conhecimento prévio desses produtores é que deveria estar contextualizado ao esquema central do assunto abordado – a falta de inspiração para escrever – o que não foi possível perceber de forma explícita, dado que o esperado, mesmo que implícito no cotidiano escolar, é uma produção escolar, uma paráfrase do texto de apoio. É assim que a intertextualidade se manifesta no ambiente escolar.

Para justificar tais ações, resgatamos aqui o que diz Meserani (2002, p.89) que a reprodução literária *se funda em dois conceitos sobre obras literárias e das demais artes. O primeiro é o propriedade autoral, visto que as obras são resultados do trabalho de criação de alguém. E, decorrente disso o conceito de apropriação.* Nesse sentido, as produções do grupo II constata a apropriação, a intertextualidade, por se tratar de uma produção escolar.

Meserani (2002, p.89) argumenta ainda que *todo texto é uma criação*, até mesmo *as mais literais reproduções* (idem), uma vez que, para o autor, todos *têm marcas de sua diferença e originalidade, ainda que ínfimas* (idem). Já, para Koch (2002), o texto permite aos parceiros da interação verbal ter acesso aos *jogos de linguagem*.

Assim, a validade de se aceitar paráfrases reprodutivas como textos, reside na possibilidade que o aluno encontra de dialogar com o seu texto e com o texto de apoio. É isso que dá oportunidade do surgimento de produções próprias, porque no diálogo mesmo que apagado, outras visões de mundo podem ser ativadas e exploradas.

Ainda que o texto citado reconheça a inexistência de sinônimos perfeitos e indique as diferenças das frases constitutivas da poesia e da prosa, não deixa de iniciar suas recomendações prescrevendo ‘respeitar antes de tudo o pensamento do autor’. Ou seja, essa limitação do texto derivado em não modificar o texto original é marca de seu caráter de reprodutividade (MESERANI, 2002, p. 108).

Outra possibilidade para justificar o comportamento dos produtores do grupo II seria: se os conhecimentos veiculados nos textos e os conhecimentos que o aluno produtor

apresentar não forem pertinentes, ele poderá acionar esquemas secundários, como no caso de P29, que oscilou entre amor, paixão e decepção, quando o tema apropriado seria a falta de inspiração para escrever um texto em prosa ou verso, retratando o cotidiano. Ou ainda, que o tempo dado, para executar a atividade não foi suficiente para que os produtores acionassem esquemas de conhecimento necessários para produzir uma paráfrase criativa.

O que explica também as produções do grupo II, considerando-se ainda que se trate de produção escolar, é o desconhecimento vocabular, ou seja, o *desconhecimento conceitual* (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, p. 55), o que contribuiu para que seus produtores utilizassem a informação visual como ponto de partida para atingir a informação não visual, tendo como finalidade construir um sentido para seu texto. Assim, optaram por um caminho que os levassem a construção de sentido, motivados por seu conhecimento de mundo, por sua experiência cotidiana.

O conhecimento de mundo é o principal responsável pelo estabelecimento da coerência. O texto não significa por si só, mas pela coerência que apresenta entre as configurações conceituais compatíveis com o mundo. A participação do leitor é que determinará o sentido para o texto, pois é ele quem traz consigo vários conhecimentos armazenados em sua memória e que serão ativados ou não, no momento de interação com o texto.

Se compararmos o grupo II com o grupo I, o que os diferencia é o fato de aqui o produtor não construir seu texto apenas com ênfase nas idéias do texto de apoio. Em algumas produções há recorrência àquelas informações. Em outros, o que existe é uma *reiteração do já dito*, marcada por uma intertextualidade de diálogos tímidos, como afirma Meserani (2002, p. 98). E, finalmente, outras produções revelam um exercício tipicamente escolar e de *uso da escola antiga*, que ainda hoje nada agradam à tendência interacionista de ensino-aprendizagem de língua – a paráfrase em poemas, originada de prosa.

Por apresentar alguns esquemas não copiados do texto de apoio, as produções do grupo II revelam ainda uma leitura periférica, tímida, e que aparentemente transmite a impressão de que haverá expansão textual, indo além do material oferecido. Em termos de intertextualidade, podemos verificar que os produtores de P10, P11 e P18 trazem textos do seu cotidiano, enquanto P23, P27 e P28 trazem outros textos para o seu texto.

O produtor faz um diálogo tímido com as informações que lhes são apresentadas, fazendo delas uma ponte ou um caminho que liga os seus conhecimentos prévios a respeito do tema para a produção de um texto com novo significado. Na verdade, o produtor que se

enquadra no grupo II faz uma paráfrase das informações presentes no tema apresentado, um diálogo tímido com o texto de apoio.

4.3.3 Grupo III – Paráfrase criativa: leitura adequada, apropriado ao contexto escolar e social, semelhança tênue

As produções do grupo III, tanto quanto as dos grupos I e II, representam textos que são produzidos em situação escolar, em aulas de produções que enfatizam modelos. No entanto, no grupo III tais modelos ultrapassaram as fronteiras da reafirmação, ou do resumo do texto de apoio, da repetição do significado e da simples tradução literal. Aqui, *o texto se desdobra e se expande em novos significados* (MESERANI, 2002, p. 108).

Sob essa ótica, o texto tende a ocupar um espaço onde os sentidos são construídos, num jogo de situação sociocomunicativa em que o contexto sociocultural também se constitui como um elemento condicionante de sentido (COSTA VAL, 1999).

Assim, por meio de criações parafrásticas, ou até mesmo de criatividade, os alunos produtores de P2, P5, P7, P9, P12 P14, P20, P21, P22, P24, P25 e P26 muito provavelmente ativaram esquemas de conhecimento adequados à situação. As produções apontam as condições de leitura/escrita a que esses alunos foram submetidos e a permanência de uma concepção de linguagem como instância sociocomunicativa, meio de interação entre os sujeitos – ouvintes/leitores e falante/produtores –, que produzem história usando a sua palavra, como produto de uma língua em que se defrontam o *eu* e o *outro*, mediado pelo texto.

Aqui a linguagem é uma atividade social, histórica e constitutiva do homem. O texto é visto como uma totalidade resultante *de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém* (GERALDI, 1997b, p. 98); portanto, entendido como *uma atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações* (KOCH, 2000, p. 22), com um objetivo social definido, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal está inserida.

Nessa perspectiva, o texto é um produto para ser construído; todavia, na escola esse texto é um produto que continua a ser reproduzido, *até porque a escola vive o trivial da reprodução, mas exalta a criação* (MESERANI, 2002, p.63), em um dado contexto de produção em que, ao lado da aula de redações meramente reprodutivas ou sob forma de paráfrases, ainda há momentos para aulas que encaminham a práticas criativas, surgindo aí produções *marcadas pela diferença e um ou outro texto didático original* (Idem). É na

escola que a paráfrase se instala, e *não é fácil notar nessa intertextualidade escolar o texto original no que lhe é derivado* (Idem).

No grupo III, o aluno toma o texto de origem e constrói o seu partindo das informações do texto de apoio. Aqui o aluno usa a imaginação, o conhecimento e produz textos parafrásticos trabalhando os aspectos semânticos e formais. Para exemplificar tal afirmação basta observar no corpus as seguintes produções integrantes do grupo III: P22, P24, P25 e P26.

Os produtores de textos do grupo III interagiram com os seus interlocutores, mesmo que diante de uma interação escolar, desenvolveram uma produção pertinente à temática do texto de apoio e à proposta de produção encaminhada em sala de aula. Produziram seus textos usando as estratégias textuais e os esquemas de conhecimento compatíveis à produção e à compreensão de textos em uma situação concreta de interação comunicativa, a sala de aula.

A paráfrase criativa tem se mostrado excelente para o exercício das classes escolares (MESERANI, 2002, p. 112), é o que podemos constatar nas produções escolares. Não nos importa o gênero produzido; o que consideramos foi o salto maior dado pelo aluno *em direção aos vãos da imaginação* (Idem).

Em P2 o produtor, influenciado pelo texto de apoio, ativa seu conhecimento de mundo, e nesse esquema centra o seu argumento, um conflito, para somente no final justificar o assunto derivado.

(P 2) Parágrafo (2): *Fiquemos algum tempo a observá-los e a tarde foi caindo, até hoje me pergunto, o que terá acontecido com aqueles jovens enamorados.*

Texto de apoio (parágrafo 4): Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro...

P5 trata da “falta de interesse pela aula”, um assunto presente no dia-a-dia do aluno:

(P 5) Parágrafo 1: *Um certo dia de manhã na escola na aula de física o professor deixou que nós assistíssemos a um filme mas, nem eu e duas amigas minhas não queríamos assistir então tivemos que ficar dentro da sala estudando.*

O produtor de P7 apresenta uma leve semelhança com o texto de apoio, em que o diálogo se estabelece entre o leitor e o conhecimento de mundo por ele acionado: surpresa, sonho, imaginação.

(P 7) Parágrafo 1: *Era uma tarde de sexta feira quando tudo aconteceu, eu estava em casa, quando um homem chegou e adentrou em minha casa, na hora meu coração gelou pensei comigo “O que eu faço agora, corro, grito, desmaio meu Deus por favor me ajude” então ele se aproxima de mim, e eu comecei a tremer não sabia o que fazer, então ele me agarrou e me lascou um beijo, meu coração parou na hora, eu não sabia quem era, daí ele me soltou e disse: você é a pessoa com quem eu quero me casar – casa comigo! Não, eu nem sei quem é você – Há você melhor do que ninguém sabe quem sou eu, não sei quem é você – Então eu vou te dizer, mas com algumas condições aceita. **Parágrafo 3, 2º. período:** *Eu sou seus sonhos te acordando, ou te alertando pra vida, você não pode ter tudo o que sonha, ou apenas te lembrando seu vizinho, nem tudo pode se ter.**

P9 menciona em seu texto os assuntos saúde, doença grave e a mensagem de ânimo diante de uma doença muito grave. Para isso, o produtor cria uma situação de problema, o diagnóstico dessa doença grave. O clímax surge com o aparecimento de um personagem, que, portador de tal doença, está feliz. A conclusão é uma mensagem positiva, no sentido de se valorizar, aproveitar cada momento da vida.

(P 9) Parágrafo 1: *Era uma manhã de setembro, acordei me sentindo mal, e resolvi ir ao médico fazer uma consulta. Assim que terminei a consulta recebi meu diagnóstico: tinha uma doença grave e incurável; e precisaria ir à São Paulo para tratar do meu problema o mais rápido possível. **Parágrafo 2, 3º. período:** *Enquanto buscava algo que me distraísse, percebi a presença de uma senhora sorridente e feliz...; **Parágrafo 3, 3º. período:** *A surpresa foi grande, mas decidi perguntar a ela o motivo de tanta alegria.; **Parágrafo 4, 2º. período:** *Ela me respondeu simplesmente que sua alegria era acordar a cada dia se sentindo viva, vivendo todo momento como se fosse o último.****

Em P12, o produtor fala de um homicídio com aparência de um acidente. P12 distancia-se do texto de apoio, o qual lhe serve apenas para exercício intertextual. Um outro texto surge, caracterizado pela paráfrase criativa, distante do aparente *espontaneísmo*, que, como modelo a seguir, inibe a ação criadora. Em P12, a paráfrase criativa está marcada pelas informações novas e acrescidas ao texto. As colocações denunciam conhecimento (intertextual, informativo, de mundo) do quanto a violência assusta a sociedade.

(P 12) Parágrafo 2: *Amendrontado depressa eu me escondi e vi do quarteirão de cima saíram quatro hímens vestidos de preto bem encapuzados e vasculharam toda a rua, por sorte não me encontraram, esperei uns quinze minutos e fui até o local da explosão eles tinham queimado uma pessoa, o motivo não sei, por um instante pensei em ir a polícia mas ao virar a esquina havia um homem também vestido de preto e se aproximando disse-me: Você não está aqui, também não viu nada, OK!*

P14 enquadra-se perfeitamente nas produções do grupo III. O texto progride, acrescentando informações que prendem a atenção do interlocutor. É também uma paráfrase

criativa, pois se estabeleceu no texto um dialogismo adequado em que as informações foram transportadas para o conhecimento autônomo, fator que enriquece a visão de quem escreve.

P9, P12 e P14 são textos cuja linguagem predominante é a figurada. Em P12, podemos encontrar os argumentos na situação que ele construiu: sentada em uma praça recorda-se de uma amiga, argumento explícito no texto de apoio, a inspiração.

(P 14) Parágrafo 1: *Em uma tarde de domingo estava eu sentada no banco da praça, com o olhar fixo em direção às folhas secas que caía de uma árvore, olhando-as então me lembrei de uma amiga que sofria atordoadamente. Era uma pessoa dócil, de caráter fino, mas incapaz de reagir contra quem quer que seja. Natália era seu nome. Um dia conheceu um rapaz por quem ela viveu uma linda história de amor, mas quis o destino que isso terminasse em lágrimas.*

Texto de apoio Parágrafo (1): A caminho de casa, (...); Parágrafo (2), 5.º período: Sem nada mais para contar (...) se repete na lembrança: (...).

Os textos P20, P21, P22, P24, P25 e P26 são também produções indicando uma paráfrase criativa, que no uso da linguagem figurada fez surgir o novo, o criativo – um poema. Tais textos representam a importância da intertextualidade na literatura, pois além da estética partilhada por um determinado grupo de participantes de uma escola literária, há os temas comuns, fruto de idéias e concepções de uma época.

Nessas produções, o aluno produtor usa o texto de apoio, uma crônica, como um exercício intertextual, e dá origem a um novo gênero, o poema. A reprodução literária, segundo Meserani (2002, p. 89), *se funda em dois conceitos sobre obras literárias e das demais artes. O primeiro é o da propriedade autoral, visto que as obras são resultados do trabalho de criação de alguém.* E, decorrente disso, o conceito de apropriação, a que nesse contexto significa a intertextualidade.

No entanto, estamos tratando aqui de produções literárias escolares, marcadas pela reprodução, pela cópia ou até mesmo por um certo grau de originalidade. Isso quer dizer que qualquer texto é marcado por sua diferença e originalidade, isto é, *todo texto é uma criação* (MESERANI, 2002, p. 120).

Vejamos como exemplo algumas estrofes ou versos das produções do grupo III, que demonstram bem a originalidade, que marca a paráfrase criativa:

P 20

*Viver é desfrutar do inevitável
Andar direcionado a um caminho
Que a todos seja viável.
Conduzir a tristeza, trazida por infortúnios
De maneira alegre e hábil.*

P 21 (versos: 1, 2, 3 e 4)

*Não poderia dizer com palavras
como são esses inexplicáveis seres humanos
Há tantos jovens perdidos na sua própria ignorância
E será que se importam?*

P 22

*Quero amar a todos e ser amada,
Com uma criança levada.
Sorrir a toa sem motivos ou decisões,
Porque afinal somos todos cidadãos.*

P 24

*Gente sem moradia,
Gente passando fome,
Gente passando frio,
a realidade é triste*

P 25

*A vida é tão bela que chega a dar medo.
Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita
mas*

P 26

*Um dia inesquecível
Olhares fixados
Espetáculo a começar
Poeira a levantar....*

A caminho da diversão.

As produções deste grupo têm em comum o fato de acionarem conhecimentos de mundo, de fazerem uma leitura compreensiva do texto de apoio, pois possuem um significado próprio, original. São construídas a partir da inter-relação entre os conhecimentos que o texto de apoio apresenta e os conhecimentos que os alunos possuem.

Outro aspecto que os aproxima reside no fato de absorverem o tema apresentado, pois em cada uma dessas produções estão as marcas de sua diferença e originalidade (MESERANI, 2002, p. 120), articulando de forma coesa e coerente as informações trazidas. A própria escolha feita pelos alunos/produtores em diferentes paráfrases possíveis revela o domínio que apresentam das sutilezas da língua, utilizando uma ou outra formulação, conforme a situação.

Não podemos deixar de reconhecer nos alunos o leitor/produtor de texto eficiente, uma vez que foi capaz de acionar o conhecimento prévio de mundo e relacionado à

intertextualidade (KOCH, 2000) utilizada pelos alunos ao referir sobre os assuntos: viver é sinônimo de ser feliz (P20); a falta de palavras para justificar as atitudes dos seres humanos (P21); a vida, liberdade, educação, felicidade (P22); as desigualdades sociais (P24); vida, medo, segredo e desejo (P25); e espetáculo e diversão (P26). Tais colocações marcam a intertextualidade implícita por ser facilmente reconhecida no cotidiano e que representa a assimilação de vários textos.

4.3.4 Dois procedimentos particulares

Justificamos que P19 e P30 não se enquadram em nenhum dos grupos. Ao contrário das demais produções, os produtores de P19 e P30 não demonstraram ter realizado um procedimento excessivo de extração ou atribuição de sentidos, como também não fizeram uma reprodução literal do texto de apoio, mas assumiram uma estratégia de produção textual diferente. Consideramos o fato de o aluno produzir um texto diante de uma proposta de produção, e o texto produzido pelo aluno apresentar características alheias ao que foi solicitado. O fato é criatividade, reprodução ou cópia do texto de apoio? Sob tal aspecto recorremos a Castilho (2004) que propõe a integração da língua falada em nossas práticas escolares *deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios*, pois é importante para a aquisição da língua escrita. P19 apresenta “problemas ortográficos”, marcas da oralidade na escrita, repetições e falhas na estrutura da narrativa. A descontinuidade discursiva e gramatical é flagrante no texto. É difícil, à primeira leitura, decifrar palavras e letras.

Outra possível justificativa para a atitude em P19 e P30, buscamos nos conceitos de Leffa (1996a, p. 36), para explicar a característica de leitura dos produtores. A falha estaria na ativação de esquemas de conhecimentos adequados no momento da leitura, pois a ativação dos esquemas é que possibilita ao leitor a compreensão do texto que lê. O produtor fica limitado às informações visuais do texto de apoio, porque não consegue fixar as informações processadas na estrutura cognitiva. Tais informações são acessadas quando ele aciona os esquemas de conhecimento para utilizar as estratégias de processamento textual, tal como descrevemos na seção 2.4.1.

O produtor de P19 não acionou os esquemas de conhecimento pertinentes em sua memória, e assim não foi possível integrar ao texto de apoio novas informações, que deveriam advir de seu conhecimento prévio, de mundo. Por essa razão não produziu um texto claro. Não demonstrou ter realizado um procedimento de extração e atribuição de

sentidos, mas mostrou sua carência tanto de conhecimento conceitual como também de aspectos formais.

Provavelmente, para ele o texto é tido como um conjunto de palavras justapostas pelo leitor, e que produz um sentido predeterminado, o qual lhe será dado pelo professor. A “produção de sentido”, tão difundida pelo senso comum, remete à noção de que o sentido é encontrado no texto, pronto para ser recuperado pelo leitor competente. É em um jogo ilusório no qual P19 se inclui. O produtor tem a ilusão de que os sentidos do texto estão na superfície e não articula os esquemas de conhecimento, ao que lhe é proposto pela atividade de produção como também, pelo texto no qual se apóia para escrever um novo texto. Assim não realiza *inferências*, comprometendo as *estratégias textuais de balanceamento* (KOCH, 2000), em que o produtor faz um balanceamento daquilo que precisa ou não ser explicitado textualmente.

O produtor de P30 se distancia da temática do texto de apoio – a falta de inspiração para escrever, mencionou o assunto e o tema por meio de uma expressão típica de rodeio/montaria. Não evocou um esquema de conhecimento próximo ao assunto lido. Dessa forma, notamos que não conseguiu distinguir os elementos necessários dos desnecessários à sua produção (KOCH, 2000). É interessante nos referirmos à necessidade de conhecimentos comuns entre produtor e receptor, abordadas por Koch e Travaglia (1995 e 1999), com a finalidade de garantir o mínimo de compatibilidade entre os dados que o texto apresenta e os dados que o leitor possui. Se *a parcela de conhecimentos* for maior, menor será *a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas, por exemplo, através de inferências* (KOCH e TRAVAGLIA, 1999, p. 64). Assim, menor será também a possibilidade de atribuição de sentido diferente às proposições lidas.

Marcuschi (1999) identifica a inferência pragmático-cultural como o tipo de inferência mais freqüente na leitura de textos. O fator foi responsável, em P30, pelo acionamento de conhecimentos diferentes, mas motivados. O tipo de inferência tem por base a formação individual e a condição sociocultural do leitor.

O produtor de P30 usou o processo inferencial para equiparar três itens lexicais – carro, alimento e paixão – em uma categoria semântica distinta, e afasta-se da informação presente no texto de apoio, atribuindo àquelas que não ignorou um sentido inadequado, mas que foi motivado, como se nota no 3º. parágrafo, no 4º. período do texto de apoio: *Vejo, porém que se preparam para algo mais que matar a fome*; e no 3º. parágrafo, 1º. período: *Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelho*. Esta atitude conduziu-o à ativação de

conhecimentos prévios relativos ao que o produtor atribuiu como sendo o esquema central do “poema”: paixão.

No entanto, a proposta de produção era a relação entre a falta de inspiração para escrever e o cotidiano, juntamente com a vida corriqueira, e o produtor de P30 focalizou apenas um esquema de conhecimento secundário, marcado pelos itens lexicais: *Me apaixonei por uma morena...*, no 3º. verso.

Dessa forma, acreditamos que o produtor de P30, influenciado pelo texto de apoio, ativou um conhecimento de mundo particular, e nesse esquema de conhecimento centrou sua produção. Apenas se esqueceu de que produzir um texto cuja temática está previamente definida exige um procedimento amplo de leitura do material de apoio. São os percursos de leitura que se refletirão na produção e que, direcionados por meio de estratégias de processamento textual (KOCH, 2000) inadequadas, levaram o produtor de P30 a atribuir sentido não permitido e não autorizado pelo texto de apoio.

4.4 Sobre os encaminhamentos metodológicos revelados

Na sala de aula, o processo de produção de texto torna-se complexo, pois o difícil para o aluno, mesmo no ensino médio, é descobrir tudo sozinho. Nesse sentido, o papel do professor torna-se mais abrangente: ele observa o percurso dos alunos, registra suas dificuldades e seus sucessos, propõe novos caminhos para que leve ao aprendizado, enfim o professor deveria ser o mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No entanto, quando observamos a prática escolar, verificamos que geralmente o professor e o livro didático, ou o material dele copiado, solicitam ao aluno para escrever, mas não lhe ensinam isso. Muitas vezes, a atitude corresponde à postura de apenas marcar ou grifar o texto do aluno, o que não dá a ele elementos que identifiquem seus problemas, e nem aponta maneiras de superá-los. A postura de escrever sem planejamento, isto é, sem uma atividade prévia, *escrita como dom*, aparece desvinculada do trabalho pedagógico, sem nenhuma ligação a um trabalho anterior ou posterior, e é vista como um produto final, com a finalidade de *higienização do texto* (SERCUNDES, 1994).

A prática se revela nos resultados das produções do grupo I, por nós denominando de redação escolar com a finalidade em si mesma, objeto de reflexão de Geraldí (1977b), que fala em redação *na* escola e redação *para* a escola. O grupo I demonstrou uma escrita artificial e desprovida de sentido, típica e exclusivamente escolar, realizada só para cumprir obrigação, conseqüência de uma estratégia de leitura superficial. São as produções que *mal*

conseguem alçar vôo maior (MESERANI, 2002, p. 108). As produções integrantes do grupo II apresentam um grau “ilusório” (ORLANDI, 2000); em que o leitor/produtor considera todas as fontes de informação dadas para a produção textual como se o significado surgisse naturalmente do texto de apoio, mas atribui-lhes sentidos não autorizados porque não são pertinentes ao esquema central a que se referiram. Já as produções do grupo III os alunos leitores/produtores interagiram com os seus interlocutores; mesmo diante de uma interação escolar, desenvolveram uma produção pertinente à temática do texto de apoio e à proposta de produção encaminhada em sala de aula. Produziram seus textos usando estratégias textuais e esquemas de conhecimento compatíveis a produção e compreensão de textos em uma situação concreta de interação comunicativa, a sala de aula.

É importante também destacar que, apesar de os professores verbalizarem procedimentos pessoais e de ensino similares às abordagens de leitura e produção, isso não significa que aconteça de tal forma na sala de aula. A verbalização desses procedimentos indica que os professores têm notícia das propostas mais recentes para o ensino de leitura e produção, mas não garantem que necessariamente as coloquem em prática. Até porque é difícil para eles.

Dos resultados percebemos que na escola lê-se o texto, registra-se o texto e escreve-se o texto. Se entendermos que o texto oral ou escrito deixa de ser um mero conteúdo de caráter informativo para se tornar uma condição de formação de uma consciência crítica dos alunos, estaremos devolvendo “a partir de” uma reflexão sobre o ensino dos gêneros textuais, estratégias de leitura e de habilidades às práticas sociais dos alunos, bem como a ativação de conhecimentos prévios sob suas maneiras: a) vivências do indivíduo como leitor; b) esquemas relativos à estrutura dos textos e seus componentes (elementos textuais e contextuais) dos textos.

Nessa situação é importante a contribuição efetiva de mecanismos / estratégias que auxiliem no desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno para a conscientização de que é por meio da interação que se constroem novos contextos e situações, reproduzindo e ampliando os sentidos que circulam em sala de aula.

4.5 A prática pedagógica revelada em sala de aula

Segundo Meserani (2002, p. 62), *a escola ensina a transcrever e não a escrever, no sentido de se deter mais no registro do que na constituição de textos*. Entendendo-se que o simples registro leva à reprodução, e que a constituição leva à criação de um texto diferente,

original, é que poderemos desencadear a produção escrita criativa do aluno, tomando-se como base a posição de Geraldi (1997b), de sua caminhada interpretativa, traçada pela interação entre os conhecimentos que o aluno/leitor possui e as “pistas” que o texto lhe fornece. O trabalho realizado com esses conhecimentos e as pistas é que irão determinar a construção de uma interpretação para o texto, e que será estabelecida por um elemento importante para a construção de sentidos, a coerência. Não podemos falar de coerência sem abordar a importância da intertextualidade como condição essencial para a produção textual, visto que os textos se constroem em trama, em inúmeras referências, e todos participam da história como leitores e produtores.

A história de leitores constrói-se aos poucos, por meio dos textos lidos. Após algum tempo, e já com certa bagagem, os textos começam a “dialogar”, pelas semelhanças, pelas diferenças, pelas palavras que os constituem, pela composição, por tantos motivos, muitas vezes de ordem tão subjetiva que um outro leitor poderia não compreender. E em meio a esse intenso diálogo há fortes indícios de que um leitor atento e um produtor competente estarão se formando.

Assim, para o aluno escrever não é suficiente ter aprendido alguns modelos textuais. Todavia, por várias décadas, a tradição escolar da escrita trabalhou com três tipos de composição – a narração, a descrição e a dissertação – como forma de registro alheio e que levam à reprodução, acreditando que estava preparando o aluno para escrever em qualquer situação de suas vidas. E ainda, hoje, como já constatamos, o aluno vale-se de algumas das categorias textuais, como a reprodução e a paráfrase engendradas pela intertextualidade, para produzir seus textos.

Por outro lado, o livro didático (LD), portador de outros textos, coloca-se entre o aluno e os textos que ele medeia, podendo ser um agente facilitador ou intermediário entre o aluno e a leitura dos textos e conteúdos programáticos que ele (o LD) veicula. E, na escola, as relações de *livros-fontes, a aula e as redações escolares muitas vezes se perde e raramente é marcada* (MESERANI, 2002). O professor consulta uma bibliografia, e os trechos da aula são repetições dos livros consultados, geralmente o LD, como se fosse cópia fiel, não informando, em seu discurso, quais são as fontes de origem.

Na escola observada não é diferente. Geralmente o professor faz cópia de uma unidade ou de um capítulo, de um ou mais LDs, ou transcreve na lousa para o aluno copiar, como material didático-pedagógico para a elaboração de atividades de leitura de textos, de produção textual e de análise lingüística. Para o professor, o LD, “autorizado” pela instituição escolar, legitima um material comercializado, considerando-o como a base

fundamental para o seu trabalho em sala de aula. Sem perceber, o professor usa o LD como um portador de verdades que devem ser assimiladas por ambas as partes, professor e aluno, e também como única fonte de consulta e de leitura do professor.

Percebemos, então, que na relação professor-material didático-aluno, o LD (material didático), constatado aqui como de uso efetivo, assume o papel de mediador da leitura e de material de apoio pedagógico no ensino. Tal relacionamento aponta para dois aspectos de mediação: um positivo e outro negativo. Positivo por aproximar o aluno de textos que dificilmente ele teria a oportunidade de apreciar, tais como obras artísticas, textos jornalísticos de jornais de circulação nacional, os quais apresentam diversas situações de uso da língua, diferentes daquelas do uso cotidiano do aluno, proporcionando a ele de certa forma, condições para aumentar o seu conhecimento sobre a própria língua. No entanto, é negativo porque limita a leitura e muitas vezes não permite ao aluno surpreender-se com o texto que lerá, porque antecipa e alerta o aluno/leitor sobre o que encontrará ou deverá procurar no texto.

Tal postura pressupõe um leitor incapaz de desempenhar o seu papel, o que favorece a formação de um leitor sintético, preocupado em resumir o texto, que não ultrapassa os limites da decodificação, ou da primeira leitura: não se sente estimulado a se aprofundar no texto. Observamos tais características nas produções analisadas no grupo I. Leffa (1996a) retrata a atitude de leitura desse grupo, referindo-se aos dois tipos distintos de procedimentos de leitura: a extração e atribuição de significados; enquanto o grupo II representa 40% das produções encontradas no corpus de análise, e constitui o grupo das leituras periféricas, pouco distantes do texto de apoio, ou de diálogo tímido com o texto de apoio, em que as produções são reiterações de um já dito. Frequentemente essas produções estão presentes na escola; são as paráfrases reprodutivas, em que *o conteúdo do texto original é mantido no texto derivado* (MESERANI, 2002. p. 101).

As observações em sala de aula, conforme anexo 1, revelaram uma prática pedagógica de leitura de textos próxima à concepção decodificadora da leitura. Os procedimentos adotados na aula não permitem aos alunos extrapolar os conhecimentos sobre o texto. O professor pareceu adotar uma postura estruturalista e não conceber o texto como um instrumento de produção de sentido.

Dessa forma, para uma visão geral, consideraremos o resultado global obtido das produções textuais analisadas no sentido de verificar as implicações que os encaminhamentos dados em sala de aula têm para o desempenho comunicativo escrito dos alunos, pois 13,4 % se mostraram problemáticas, fracas, ou seja, reproduziram literalmente o

texto de apoio, são cópias, fruto de uma leitura limitada; 40% se mostraram médias e adequadas à escola, resultantes de uma leitura superficial, pouco distante do texto de apoio; e 40% se revelaram boas, distantes do texto de apoio, dialógicas, adequadas ao uso social, fruto de uma leitura compreensiva. Apenas 6,6%, isto é, duas dessas produções não se enquadraram em nenhum dos grupos por se aproximarem mais as características da língua falada. O que se percebe é uma fuga ao tema, por alguma falha na articulação dos conhecimentos prévios e das estratégias de leitura que levam à compreensão, no momento da leitura e da produção.

A existência dessas constatações não implica que haja uma ordem fixa para a execução de práticas que solucionem os problemas detectados ou que elas esgotem todos os procedimentos utilizados para a atividade de compreensão e de escrita. Os dados sugerem que ainda é preocupante o ensino de leitura e de produção textual na escola.

4.6 Comentários finais

As 30 produções foram analisadas no sentido de se reconhecer na superfície das produções os esquemas ativados no momento da leitura e apontar as marcas lingüístico-textuais que evidenciam os fatores de coerência em nível de competência correspondente ao ensino médio, o que significa apresentar domínio das convenções do texto razoavelmente desenvolvido. Decidimos então a partir da observação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita analisar as implicações que os encaminhamentos do processo de leitura e de escrita têm no desempenho comunicativo escrito dos alunos. Para isso fomos a busca dos esquemas ativados durante a leitura e a produção textual e das marcas de coerência eleitas para este trabalho, a unidade temática, informatividade e intertextualidade.

No que se refere aos esquemas de conhecimento, é importante ressaltar que acumular informações só é relevante na medida em que tais informações integram-se à mente do leitor, para que posteriormente, ative esquemas de conhecimentos, que são importantes não só durante a leitura como também durante a produção de textos; retomamos: *a necessidade de acionar esquemas não existe apenas durante a recepção do texto para dar sentido maior as proposições lidas, mas também durante a produção textual, seguindo um caminho inverso: aciona-se o esquema para, a partir dele, chegar às proposições* (LEFFA, 1996a).

Por esse motivo destacamos os processos cognitivos envolvidos na leitura e na produção de texto. A ativação de esquemas de conhecimento durante a leitura é

fundamental, pois auxilia o produtor na realização de estratégias adequadas de abordagem textual.

Quanto à unidade temática, privilegiamos as colocações que retomadas no *decorrer do discurso* (COSTA VAL, 1999) contribuíram para a construção de sentidos da produção (KOCH, 2000). Um texto deve manter na sua unidade elementos constantes em uma seqüência lógica.

Verificamos também que a informatividade refere-se à informação que passa a fazer parte dos conhecimentos armazenados anteriormente em nossa memória. Quando a informação é conhecida pelo emissor e pelo receptor temos o conhecimento partilhado mútuo. Quando a informação escrita em um texto faz referência a outras informações de outros textos, tanto direta como indiretamente, temos a intertextualidade. A breve retrospectiva pretende ressaltar a inter-relação existente entre informatividade, intertextualidade e conhecimentos prévios. Desse modo, as informações armazenadas que fazem parte dos conhecimentos adquiridos tanto pela vivência cultural como pela leitura do produtor e que constituem as produções do corpus deste trabalho.

As produções são referidas pela letra **P**, acompanhadas de um número de identificação. Essas produções encontram-se transcritas, no anexo 2 deste trabalho, de acordo com a versão original dos alunos, em sala de aula. Como as análises das produções indicam caminhos distintos de leitura e de produção de textos, para melhor entendimento nas discussões, preservando o critério da criatividade relativa (MESERANI, 2000), classificamo-las em três grupos:

- Grupo I – semelhança forte / reprodução, cópia do texto de apoio – texto inadequado / fraco;
- Grupo II – semelhança acentuada / paráfrase reprodutiva, pouco distante do texto de apoio – texto adequado à escola / médio;
- Grupo III – semelhança tênue / paráfrase criativa, distante do texto de apoio – texto adequado ao uso social / bom.

Para demonstrar os grupos elaboramos o quadro a seguir.

4.7 Quadro explicativo

Grupo I Reprodução	Grupo II Paráfrase reprodutiva	Grupo III Paráfrase criativa
P 3	P 1	P 2
P 6	P 4	P 5
P 16	P 8	P 7
P 17	P 10	P 9
	P 11	P 12
	P 13	P 14
	P 15	P 20
	P 18	P 21
	P 23	P 22
	P 27	P 24
	P 28	P 25
	P 29	P 26
Total: 04	Total: 12	Total: 12
#: 13,4	#: 40	#: 40

As produções P19 e P30, por apresentarem um procedimento de leitura/escrita particular, distinto daqueles apresentados nos grupos I, II e III, não foram enquadradas neste quadro, P19 e P30 foram discutidas na seção 4.3.4 deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir sobre os encaminhamentos dados às aulas de leitura e produção escrita fomos levados a priorizar a análise das produções escritas no plano do conteúdo, sob dois âmbitos: a) investigar os aspectos cognitivos envolvidos no ato da leitura e sua implicação na produção de textos; b) verificar as implicações que os encaminhamentos do processo de leitura e de escrita têm no desempenho comunicativo escrito dos alunos.

Outro aspecto seria partir da hipótese de que o desenvolvimento da competência lingüístico-textual do aluno se concretiza por fatores essenciais, que contribuem para o desempenho comunicativo e escrito do aluno. Tais fatores são representados pela coerência, marcada aqui pelo teor da informatividade, e o outro pela intertextualidade, visto que são essas as condições primárias para que o produtor saia da mera reprodução e avance para a criação e, conseqüentemente, para a autonomia textual e discursiva.

Partindo desses princípios, iniciamos a pesquisa com o propósito de investigar o material escrito que poderia revelar as leituras efetuadas pelo aluno produtor do texto, bem como os aspectos cognitivos envolvidos durante o processo de leitura e produção. Seria possível identificar nas produções as leituras e os caminhos percorridos pelo aluno, a partir de traços delimitados?

Com este objetivo tomamos, então, as 50 produções textuais de gêneros distintos, fruto de prática pedagógica, observada em uma terceira série do ensino médio, buscando captar os esquemas de conhecimento acionados pelos alunos no momento da leitura e produção, e os fatores de coerência (a unidade temática, a informatividade e a intertextualidade) existentes.

A análise do corpus logo apresentou fortes indícios de que os textos mostram as marcas de leitura realizadas, como também indicam os caminhos de produção percorridos por seu produtor. Selecionamos assim, uma amostra de 30 produções para mostrar os processos e os caminhos de leitura e produção revelados.

A incumbência de procurar o leitor/produtor requer por si só a prática dos preceitos de Geraldi (1997b) porque os conhecimentos advindos dos aspectos sócio-culturais relatados nas produções, neste caso, não só envolvem produtor e leitor, mas mesclam o produtor ao leitor, por meio do texto e pelo interlocutor. São os preceitos da interação envolvendo o campo da pesquisa.

Dessa forma, considerando o aluno sujeito produtor/leitor ou leitor/produtor e sua produção escrita, bem como os caminhos distintos de leitura e produção de textos que levaram os alunos/produtores, e ainda, preservar o critério de criatividade (Meserani, 2000),

classificamos as produções em três grupos de paráfrases: grupo I – semelhança forte / reprodução, cópia do texto de apoio; grupo II – semelhança acentuada / paráfrase reprodutiva; grupo III – semelhança tênue / paráfrase criativa.

Reiteramos que apesar de este trabalho centrar-se nas marcas de coerência, ênfase na intertextualidade, levamos em consideração não só o conteúdo das produções, como também focamos as irregularidades e os esquemas que os alunos ativaram para dar conta de uma atividade tão escolar.

As análises das produções nos permitiram concluir que os produtores dos grupos I e II encontraram dificuldade em fazer da leitura e de sua produção escrita uma atividade realmente construtiva, que ampliasse os seus esquemas de conhecimento, o que fez com que silenciassem, substituindo as suas palavras pelas palavras do texto de apoio. Por isso o resultado foram produções frutos de *atividades de leitura/escrita dissociadas, estanques* (RAUPP, 2002).

Os produtores dos grupos I e II apresentaram estratégia de leitura ascendente, pois constroem o significado com base nos dados do texto, *fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes até erros de ortografia, mas (...) não tira conclusões apressadas* (KATO, 1999), como também utilizaram estratégias de processamento textual inadequadas, por isso não conseguiram ultrapassar os *níveis de compreensão de leitura* (MENEGASSI, 1995) nem chegar à etapa de interpretação, fase em que acontece a construção de um mundo textual responsável pela reconstrução temática, isto é, a macroestrutura do texto.

Produzir um texto não é apenas extrair/copiar fragmentos, ou seqüenciar parágrafos que não tenham ligação semântica entre si, tal como encontramos em 13,4% das produções, enquadradas no grupo I. No entanto, notamos que no grupo III (40% das produções) a leitura possibilitou a ativação de conhecimentos prévios, a evocação de esquemas de conhecimento adequados ao texto de apoio. Assim, podemos dizer que compreender não é copiar informações do texto, em uma atitude passiva, como propõe a escola de influência estruturalista, mas exige uma atitude ativa, de reflexão e de construção de relações com leituras já realizadas (intertextualidade). Tal concepção considera necessária a quantidade de leitura.

Notamos também que a quantidade de leitura mostrou-se importante para que os alunos percebessem a intertextualidade ali presente, e nisso os produtores do grupo III – paráfrase criativa – destacaram-se dos demais. Ou seja, a familiaridade com outro texto, de gênero diferente, juntamente com os conhecimentos de mundo, mostrou-se relevante para o contexto da produção. Os produtores do grupo III foram capazes de produzir um texto

apropriado ao contexto escolar e social (Meserani, 2002), de relacionar a intertextualidade a algum efeito de sentido. Por meio da justaposição de dois gêneros textuais diferentes (uma crônica e um poema), ou mesmo na construção de outra narrativa, os produtores do grupo III estabeleceram um verdadeiro diálogo com o texto de apoio.

Outra diferença entre os três grupos diz respeito à autonomia de construir novos sentidos ao texto. Os produtores do grupo III são mais autônomos porque não recorreram à cópia, ou à reprodução do texto de apoio, como fizeram os produtores do grupo I e os 40% do grupo II, representados pela reprodução e pela paráfrase reprodutiva, respectivamente. Assim, podemos concluir que a quantidade de leitura contribuiu, significativamente, para a realização de atividades de leitura e produção que envolvem textos semelhantes, que possuem algum tipo de intertextualidade (de forma ou de conteúdo).

A relação dialógica mostrou, nesta pesquisa, a possibilidade de os alunos, representados pelo grupo III, perceberem as relações de semelhanças do texto lido com o outro, o texto original, e de articular os esquemas de conhecimento para produzir um outro texto. Mesmo em se tratando de textos da vivência cotidiana – no estilo ou na variedade lingüística, no tratamento do assunto/tema, na estrutura narrativa, no foco narrativo, nas personagens, no tempo narrativo –, propiciou o reencontro com “outro mesmo gênero”, conhecido no novo texto. Essa familiaridade, no contexto escolar, com as diversas leituras, dentre elas a leitura de mundo, é importante para a construção de novos textos.

É necessário ressaltar, também, que o professor verbaliza procedimento pessoal de leitura e produção similar à abordagem interacionista, tal como tivemos a oportunidade de observar nos dados sobre as verbalizações, como consta no anexo 3, deste trabalho. O fato indica que o professor tem notícia das propostas mais recentes para o ensino de leitura e produção textual, mas isso não significa que em sua prática em sala de aula a prática se efetive.

Além disso, as dificuldades de leitura demonstradas pelos alunos/produtores dos grupos I e II (seções 4.3.1 e 4.3.2) confirmam as mesmas dificuldades dos últimos exames oficiais, como SAEB e ENEM que avaliam as habilidades e competências do aluno do ensino médio, segundo os quais o desempenho em compreensão textual continua alarmante. O fato aponta que esse tipo de conteúdo não esteja sendo ensinado ou que a metodologia empregada na escola não esteja adequada aos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa. Os dados confirmam a existência de uma provável contradição no sistema educacional: a) o professor teve acesso à literatura especializada e demonstra, pelos encaminhamentos das atividades em sala de aula, conhecer os procedimentos de leitura e produção fundamentados em uma

concepção interacionista; b) a manutenção de um desempenho extremamente baixo dos alunos na atividade de compreensão e produção textual.

Os resultados obtidos, a partir da observação dos procedimentos de leitura dos alunos por meio das produções analisadas, bem como dos encaminhamentos em sala de aula, apontaram a ausência, na escola, de uma postura em relação à concepção de linguagem, aos objetivos do ensino de língua e a um embasamento teórico suficiente, que certamente se inicia nas primeiras séries do ensino básico. Esta defasagem estende-se até as últimas séries da educação básica.

Ao propor uma reflexão sobre a prática da produção textual dos alunos no ensino médio, a pesquisa procurou compreender as deficiências que, à luz de teorias consagradas como interacionistas, já deveriam estar minimizadas; porém, ao observarmos as produções textuais verificamos que há muito que progredir em relação à leitura e à produção no ensino médio. Diante dos resultados podemos dizer que o texto escrito fornece pistas e revela o percurso de leitura de seu produtor. O texto fornece muito mais do que os caminhos de leitura e produção: fornece também as características de leitura e o estilo de produção de seu produtor.

As contraposições existentes na produção textual analisada sinalizam um outro caminho, no ensino médio, a possibilidade de conviver com outras variantes escolares e o encaminhamento que se deve dar para que o aluno desenvolva sua competência lingüístico-textual e conseqüentemente construa conhecimento. Por entre esse caminho surgirão possibilidades de ações pedagógicas que nas aulas de LM, o professor será o mediador dos conhecimentos em sala de aula, o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e na forma como encaminha seus alunos que conforme os PCNs, encontrará clareza em como “criar condições de produção” que quebrem a artificialidade ao propor atividades de leitura e produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERY, M. A. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. (Orgs.). **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Maneiras de compreender lingüística aplicada**. Letras, v. 02, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1991.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. (Trad. de J. W. Geraldi e Celene M. Cruz), Cadernos de Estudos Lingüísticos 19 ; 25-42, IEL/UNICAMP, Campinas, 1990.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. A. Fornoni et. al., São Paulo: Hucitec/EDUNESP, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. E. G. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, J. **Encontros de redação**. São Paulo: Moderna, 1985.
- BASTOS, B. N. (Org.). **Língua Portuguesa, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- BECHARA, E. **Ensino da Gramática: opressão? Liberdade?** . São Paulo: Ática, 1985.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor. O cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.
- BERALDO, S. **Vestígios de leitura**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UEM, Maringá, 2002.
- BORDENAVE, J. D. et. al. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. RJ: Vozes, 1994.
- BORDINI, M. da G. ; AGUIAR, V. T. **Literatura e a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BRAGA, M. L. S. **Lendo o problema da leitura**. s.d. In: Cadernos PUC, nº. 8, São Paulo: Educ / Cortez.
- BRANDÃO, M. H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC / SEMTEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, P. **Em terra de surdos-mudos – Um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares,** 1985, In: GERALDI, São Paulo: Ática, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CÂMARA JR, J. Mattoso. **Manual de expressão oral & escrita.** Petrópolis: Vozes, 1993.

CARVAJAL, F. P. & RAMOS, J. G. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** In: Carvajal & Ramos (orgs.); trad. de Claudia Shilling. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever.** Porto Alegre: Artemed, 2001.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos.** São Paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, A. **O texto argumentativo.** São Paulo: Scipione, 1994.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, R. M. **Os vestibulandos e suas produções textuais.** Maringá: EDUEM, 1998.

COSTA VAL, M. G. **Interação lingüística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** *EDUCAÇÃO em revista.* Belo Horizonte; dezembro de 1992.

_____. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental.** In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G.(Orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita,. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Descritiva (dizer e não dizer).** Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1977.

ECO, U. **Conceito de texto.** São Paulo: Edusp, 1984.

_____. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. Trad. Mariarosaria Faleris e J. L. Fioroin, São Paulo: Ática; 1991.

_____. **Leitura do texto literário**. 2ª. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCH, M. C. (org.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FIAD & MAYRINK-SABISON, **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (Org.), **Questões de linguagem**, São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Ressignificando o ensino de língua portuguesa**. Anais da IV Semana de Letras da UEM, p. 17-29. Maringá – PR, 2000.

FONSECA, F. I. ; FONSECA, J. **Pragmática e ensino de português**. Coimbra, Almedina, 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUCHS, C. **A paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação?** Cadernos de estudos lingüísticos, 8, p. 129-134, IEL/UNICAMP, Campinas, 1985.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. A. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GARCEZ, L. H. A. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GENOUVRIER, É. e PEYTARD, J. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra, Almedina, 1974.

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

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. e CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODMAN, K. S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: FERREIRO, E. (Org.). Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 112.

GUEDES, P. C. **Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira**. Porto Alegre, Tese de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do RS, 1994.

ILARI, R. e GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1999.

ILARI, R. **Introdução ao estudo da semântica**. São Paulo: Contexto, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

KOCH I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. ; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

KUHN, R. A. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LEFFA, V. J. **Fatores de compreensão na leitura**. Cadernos do IL/UFRS, Instituto de Letras, n. 15, jun/ 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística e texto: o que é e como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, (Série Debates, 1), 1983.

_____. **A leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras: ALB, p. 95-123, 1999.

_____. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Disponível em <http://marcosbagno.com.br/conteúdo/fórum/marcuschi/htm>. Acesso em 15/10/2003.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Estudo da língua falada e a aula de LM**. Campinas| Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação de leitura; noções básicas ao professor**. (UNIMAR, 17 91): Maringá, 85-94, 1995.

_____. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos**. Trab. Ling. Aplic, Campinas, (42), Jul./Dez. 2003.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEURER, J. L. **Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor**. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. (Orgs.). Tópicos de linguística aplicada. SC: UFSC, 1999.

MIRAS, M. **Um ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NEVES, I.C. B. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Discurso e texto – formulação e circulação dos sentidos**. Campinas – SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de E.P. Orlandi et. al., Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **Análise automática do discurso**. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto – leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, R. F. **Contribuição para o estudo de problemas de redação**. Assis: UNESP, 1990.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. SP: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pragmática na Análise do Discurso**, Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, (30), p. 71-84, Jan/Jun, 1996.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996

RAUPP, E. S. **Movimento de leitura / escrita em redação desclassificadas em concurso de vestibular**. Dissertação de Mestrado, Maringá: UEM, 2002.

ROJO, R. **Revisitando a produção de textos na escola**. In: Costa Val, M.G. & Rocha, G. (Orgs.) (no prelo) Sujeito-aluno e texto: Reflexões sobre práticas escolares. BH: Autentica, a sair.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: Meurer. J.L.; A.; Motta-Roth, D (Orgs.). Gêneros textuais sob perspectivas diversas. Florianópolis/SC: UFSC/GT de LA da ANPOLL, a sair.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral** (trad. Antonio Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein), São Paulo; Cultrix, 1969.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. **O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação**. São Paulo: Selinunte, 1990.

_____. **Gêneros de discurso e tipos de texto**. Perspectiva, v. 27, p. 05-17. Erechim/RS: EdiFAPES, 2003.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever**. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, A. Aprender e ensinar com textos dos alunos, vol. I, p. 75-97. São Paulo: Cortez: 1994.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. **O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola – uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** In: ZACCUR, E. (Org.), *A magia da linguagem.* Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SUASSUNA, L. **Cultura e leitura. Teoria e prática.** Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 17, n. 32, p. 42-53, dez, 1998.

_____. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus.** São Paulo: Cortez, 2002.

VILELA, M. e KOCH, I. G.V. **Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Almedina, 2001.

ZANINI, M. **O papel da leitura de textos literários na produção textual. A criança e a língua e o texto literário: Da investigação às práticas.** Actas do I Encontro Internacional Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 189-207, 2003.

_____. **O ensino-aprendizagem de língua materna numa perspectiva textual.** Anais do I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Eixo 4, Direitos Universais, Maringá, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

O diálogo em sala de aula: relato da observação

Para apreciar os encaminhamentos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção textual foram observadas seis aulas de Literatura, no mês de novembro de 2004, em uma turma da terceira série noturna do ensino médio. A atividade proposta no capítulo 3 deste trabalho mostra a prática pedagógica da professora em sala de aula. Fazemos agora, um relato das aulas observadas, apresentando o modelo de formulário utilizado para anotações durante as observações em sala de aula.

MODELO DO FORMULÁRIO

ESCOLA:

DATA: HORÁRIO:

DISCIPLINA OBSERVADA:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO:

.....

.....

.....

.....

ABORDAGEM DA PROFESSORA:

.....

.....

.....

.....

.....

POSTURA DOS ALUNOS:

.....

.....

.....

.....

.....

RELATO DAS OBSERVAÇÕES

Primeira aula: No início de novembro, a professora propõe uma atividade de produção textual, com o objetivo de trabalhar a intertextualidade. Inicia a aula registrando no quadro um aviso para os alunos. Tratava-se de um comunicado para os alunos e pais sobre a eleição de diretores da escola que aconteceria no final do mês. A professora tece alguns comentários sobre a legislação do pleito eleitoral, enfatizando a questão democrática e a participação de todos os envolvidos, para votar de forma consciente e democrática; solicita que todos os alunos analisem as propostas de cada candidato, e que façam a sua opção. Em seguida, diz que vai começar a aula e explica a diferença entre prosa e verso, descreve o modelo de composição (uma distinção entre verso e prosa) e explica como deve ser feita a produção textual proposta. Os alunos tecem também alguns comentários, e alguns anotam no caderno o que está escrito no quadro. A aula termina sem que os alunos iniciem a atividade.

Segunda aula: A professora diz que vai retomar o assunto da aula anterior, ou seja, a produção textual. Logo em seguida entrega um texto em uma fotocópia, já que falta o livro didático. Segundo informações da professora da turma, por essa razão elabora as aulas reproduzindo capítulos do livro didático, ora passando o conteúdo e as atividades no quadro, ora os transcreve no quadro, ora mimeografa, ou então fornece fotocópias. Em seguida, pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto, a crônica de Fernando Sabino. Após, solicita que façam leitura em voz alta, iniciando com o primeiro aluno de uma das fileiras de carteiras. O aluno lê o primeiro parágrafo, e após o segundo aluno continua, lendo o segundo parágrafo. Assim, continua sucessivamente a leitura em voz alta até que todos os alunos da sala tenham lido o texto. A aula termina sem que haja tempo para uma retomada do estudo e a produção do texto.

Terceira aula: A professora continua a aula falando sobre o texto, fazendo agora a distinção entre crônica e poema, isto é, entre a linguagem narrativa e a poética. Faz referências à importância dessa linguagem no cotidiano dos alunos, bem como à necessidade de sua aprendizagem para a utilização desses tipos de texto, tanto na escrita quanto na fala. Essa aula se estende tendo como exclusividade esse assunto.

Quarta aula: A professora faz uso do texto, retirado de um livro didático, fala dos tipos de rimas existentes nos poemas, usando como exemplo outros poemas, retirados de um

segundo livro didático. Classifica as rimas e transcreve algumas no quadro, para exemplificar. Em seguida pede aos alunos que leiam o poema, “O último poema” de Manuel Bandeira, com o qual a crônica estabelece um diálogo, ressaltando que os alunos já deveriam tê-lo lido. Quanto à estrutura do poema, detém-se a explicar em que se constituem as rimas, e chama a atenção para a organização dos versos em estrofes, “*Vejam bem que este poema tem seis versos livres*”. Finaliza a aula fazendo referências à atividade da próxima aula, que seria, conforme salientado, a produção de um poema, ou de uma crônica, para que os alunos pudessem anexá-los em um mural da sala, que estaria aberta para exposição dos trabalhos de Literatura e Artes, no final do ano letivo, para que toda comunidade escolar apreciasse.

Quinta aula: A professora recorre à fotocópia do livro didático, na qual apresenta como proposta algumas questões sobre a crônica e o poema trabalhados na aula anterior. Pergunta enfaticamente se eles já haviam realizado essa tarefa em casa. Percebe, então, que os alunos não tinham feito. A professora diz que a produção do poema ficaria para a próxima aula. Usaria essa aula para a correção dos exercícios, sequer resolvidos em casa. Alguns alunos respondiam as questões em sala de aula, outros esperavam simplesmente a correção. No final da aula a professora chama a atenção para as eleições na escola. Solicita a todos que venham votar, inclusive trazendo os pais para participarem do *processo democrático*.

Sexta aula: A professora retoma o poema e fala sobre a elaboração dele. Reforça o fato de que os alunos deveriam ficar atentos em relação às rimas, quanto ao seu emprego ou não, e ao uso dos versos livres para a formação das estrofes a serem utilizados por eles no momento da composição. Fala também sobre a estrutura e o conteúdo da crônica, a presença do lirismo, aos fatos do cotidiano que retratam a realidade dos alunos, ressaltando que a crônica procura contar ou comentar histórias momentâneas da vida. Ao se ler a narração do fato ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e arrumação das palavras, pela caracterização dos personagens, pela questão temporal, pela beleza e agilidade que estrutura a narrativa. Após os comentários da professora os alunos iniciam a produção do texto, e ao término de sua tarefa cada aluno entrega seu texto para a professora corrigir. Alguns textos eram escolhidos por ela para serem lidos perante a turma, momento esse em que a professora elogiava os poemas e as crônicas e seus respectivos compositores. Foi possível observar que grande parte dos alunos não realizava a tarefa pedida: elaborar um poema ou uma crônica. Em seguida a professora nos solicitou que auxiliasse os alunos que não entenderam sua proposta. Os alunos faziam as seguintes indagações: *Com que palavra rima – E, se eu não quiser usar*

rima - Como é esse 'negócio' de rima mesmo, de... crônica... mesmo?, - Posso escrever uma história, no lugar de escrever um poema?, - Eu não gosto de escrever poema. Vou escrever poema no vestibular?. Outros demonstravam dificuldade na escolha do tema. Mais um detalhe observado é que alguns alunos produziram o texto em casa entregaram rapidamente à professora, alegando que ela havia comentado sobre a produção de texto algumas aulas anteriores, e que, portanto, eles já haviam escrito o poema. Quando a atividade é dada por encerrada, os alunos entregaram à professora para colar as produções textuais no mural da sala, que seria apresentada à comunidade escolar, no final do ano letivo.

ANEXO 2

As produções textuais

A partir de agora as produções textuais serão referenciadas pela letra **P** acompanhada do número de ordem nas análises.

P1

A realidade da vida

(1) *A beira de um jardim, próximo a uma rodoviária, começo a observar uma velha senhora que está pronta para embarcar no último ônibus.*

(2) *Ao canto, meia sem jeito, com um olhar fundo e cansado, com roupas sujas e amassadas e velhos chinelos em seus pés. Com certa timidez, olhou fixamente na vitrine de uma pastelaria que ali existia apenas um pastel amanhecido. Curiosa e faminta foi se aproximando daquela tentação que parecia dizer, para arrancá-lo dali logo. Mas era a fome que o apertava cada vez mais.*

(3) *Sem jeito pediu a senhora que desse para ela aquele único pastel que restara naquela prateleira. Brutalmente a dona lhe responde com um doloroso “não”.*

(4) *Cabisbaixa a velha senhora sai rapidamente e senta-se a beira do meio fio desanimada. Pensativa entra no ônibus e parte para outro lado sem destino e mais desprezo que haverá de encontrar pela frente.*

Análise 1

Deprendendo que esquema de conhecimento ativado por P1 foi a relação necessidade e solidariedade, assunto retirado do cotidiano sugerido como temática para a produção, podemos ancorar nele as marcas de coerência – unidade temática, informatividade e intertextualidade.

O texto apresenta marca de unidade temática, pois progride dando sentido, como podemos observar:

- (2) observação da senhora que está à espera do ônibus (1);
- (2) características físicas e de personalidade da senhora (2);
- (3) a senhora observa a vitrina de uma pastelaria e vê um pastel amanhecido (2);
- (4) a senhora estava com fome, e pede o pastel (3);
- (5) a dona da pastelaria nega (3);
- (6) a senhora sai e senta-se no meio fio, desanimada e pensativa (4);
- (7) entra no ônibus e parte sem destino (4).

Com relação à intertextualidade, o texto estabelece uma relação intertextual explícita entre o texto original e o discurso atual, isto é, há o estabelecimento de relações entre o explícito e o implícito (Koch, 2000). Isso se dá por meio da produção de uma paráfrase

reprodutiva, notada nos esquemas acionados em P1, como a singeleza transparente no 2º. parágrafo:

Ao canto, meia sem jeito, com um olhar fundo e cansado, com roupas sujas e amassadas e velhos chinelos em seus pés. Com certa timidez, olhou fixamente na vidraça de uma pastelaria que ali existia apenas um pastel amanhecido...

O trecho se relaciona com o texto de apoio, no 4º. parágrafo:

O pai depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso... A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom... A mulher suspira olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali... O homem atrás do balcão apanha a porção com a mão, larga-o no pratinho um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma fatia triangular.

Identificamos na paráfrase reprodutiva a realidade da vida cotidiana, a pobreza, a angústia do ser humano, representadas tanto no texto de apoio quanto em P1. Verificamos também a informatividade: os dados são suficientes para a comunicação produtor/leitor. Apesar de não apresentar dados muito imprevisíveis, P1 informa o leitor, acrescenta outra personagem (uma senhora idosa, mal vestida, tímida), adiciona a ação de pedir o pastel amanhecido, a negação do pedido e conseqüentemente o desapontamento, a falta de perspectiva própria da pobreza em que vive a maioria dos seres humanos. Os dados em P1 opõem-se aos do texto de apoio, em que a personagem é uma criança pobre, ... *uma negrinha de três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre ...*, e os pais ainda conseguem comprar uma fatia de bolo para comemorar o aniversário da filha. Resgatamos aqui que os sentidos do texto revelam-se na intertextualidade com outros textos, com os quais dialoga. Ele retoma esses textos, alude, ou se opõe a eles (Koch, 2000).

O texto original (texto de apoio) serve para um exercício intertextual, como afirma Meserani (2002): *a paráfrase traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal*, ao trabalhar com substituições semânticas, sinonímicas, tal como em P1 no 1º. parágrafo: *A beira de um jardim, próximo da rodoviária, começo a observar uma velha senhora que está pronta para embarcar no último ônibus*, em que relaciona, com outras palavras, o título de P1, “A realidade da vida”, com a crônica, texto original, no 1º. parágrafo: *A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade, estou adiando o momento de escrever.*

Dessa forma, observamos que P1 aproxima-se do texto original, reproduzindo esquemas de conhecimento semelhantes ao texto de apoio, porém com outras palavras. Mesmo na paráfrase reprodutiva, a intertextualidade entre o texto de apoio e P1 permite a

percepção do original no texto secundário, desde que o leitor conheça o primeiro (Meserani, 2002). Essa inter-relação confirma a intertextualidade como um fenômeno existente entre os textos, ao mesmo tempo em que aciona as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor. P1 evidencia também a intertextualidade como princípio de coerência.

P1 nos mostra outras possibilidades de produções próprias, com leves indícios de originalidade, já que nesse diálogo verificamos outras visões de mundo, o que se justifica no texto escolar pelo fato de a escola não constituir uma *agencia de criação* (Meserani, 2002).

P2

Lembranças

(1) Estávamos a passear a beira do riacho, suas águas corriam calmamente nesta tarde de inverno, quando avistamos um pequeno barco que descia suave em direção ao por-do-sol, e um casal de namorados que ao longe parecia estarem tendo um pequeno desentendimento, gesticulavam frente a frente, ele parecia buscar a reconciliação, estava vestido, ainda com o uniforme que a meu ver, trabalhará o dia todo, ela parecia uma donzela de quadros famosos, bem vestida e com um laço nos cabelos negros encaracolados, ouvia as explicações sem demonstrar nenhuma raiva.

(2) Fiquemos algum tempo a observa-los e a tarde foi caindo, até hoje me pergunto, o que terá acontecido com aqueles jovens enamorados.

Análise 2

O produtor de P2 ativou o esquema de conhecimento que parece ser o de um conflito entre um casal de namorados. O esquema está de acordo com a proposta de produção, uma crônica que relatasse um fato observado no cotidiano. O texto acrescenta informações novas. A impressão que temos é de que o aluno não concluiu o texto, não completou as lacunas, mas é o que acontece em muitas crônicas e faz aumentar os horizontes de expectativas do leitor. O produtor de P2 aciona esquemas de conhecimento de mundo. Para isso, basta observar a seqüência temática e a organização dos parágrafos:

1°. Descrição de uma cena conflituosa entre um casal de namorados.

2°. Transcorrido o tempo, não se sabe o que aconteceu com o casal de namorados.

O texto, de certa forma, mantém uma relação intertextual explícita com o texto de apoio. A falta de informações para o leitor no último parágrafo, aumenta a expectativa do leitor. O fato contribuiu para a originalidade do aluno.

P2 se encaixa no quadro de uma paráfrase criativa, pois realiza um exercício intertextual com o texto de apoio. Para constatar a paráfrase basta confrontar o 4°. parágrafo do texto de apoio, *Passo a observá-los...* com o 2°. parágrafo do texto em P2, *Fiquemos algum tempo a observá-los...*

Podemos utilizar textos já existentes, como a paráfrase que criamos (Meserani, 2002). Em P2 seu produtor utilizou parcialmente o texto de apoio e atribuiu-lhe um novo sentido, por isso exerceu a intertextualidade, com o tipo de paráfrase criativa.

Consideramos ainda que, se as reproduções são marcadas pela semelhança, a criatividade é marcada pela diferença (Meserani, 2002). Assim, a paráfrase em P2, evidenciada no último parágrafo, *Fiquemos algum tempo a observa-los...*,

Nesse sentido, a intertextualidade contribui para a originalidade do texto, por referir-se ao discurso do senso comum, ou seja, faz parte dos conhecimentos partilhados dos interlocutores, como também *para e eficiência pragmática do texto* (idem, p.16), como ocorreu em P2 no 1º. parágrafo:

... um casal de namorados que ao longe parecia estarem tendo um pequeno desentendimento, gesticulavam frente a frente, ele parecia buscar a reconciliação, (...), ela parecia uma donzela de quadros famosos, bem vestida e com um laço nos cabelos negros encaracolados, ..., o que retoma o 3º. parágrafo do texto de apoio:

... A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre ...

P3

O roubo vem de muito tempo atrás

(1) É engraçado que a nossa história já começa na corrupção, pela ingenuidade daqueles indiozinhos que aceitaram muito pouco pelas riquezas naturais brasileiras, e assim muito se perdeu.

(2) Hoje comparávelmente à época da conquista do nosso país, a população se contenta com muito pouco, falta tudo, só se tem espelhos, há meu pai, acabou a energia, só tem sabonete. Como os índios de outrora, o que resta é se divertir com o que se tem, para eles era o desconhecido, a novidade, para nós é o que se pode comprar.

(3) E quem lucrou com a ignorância dos primeiros moradores daqui foram os portugueses que imprimiram suas características, sua cultura e costumes, e levaram muitas riquezas.

(4) O que é feito hoje com as riquezas que ainda temos? A ingenuidade continua mas a malícia tomou conta da maioria dos que tem contato com o dinheiro, logo tudo o que era para beneficiar a população, os tornam pessoas sem possibilidades e recursos.

Análise 3

P3 apresenta um esquema de conhecimento acionado pelo produtor sobre a questão da corrupção, relacionando a história da colonização brasileira aos índios (nativos) e portugueses, à ingenuidade e à passividade do indígena em negociar as riquezas brasileiras desde essa época, como no 1º. parágrafo: *É engraçado que nossa história começa pela corrupção, pela ingenuidade daqueles indiozinhos... .*

Compara o indígena à população atual, que, cega diante do poder de aquisição, com nada se satisfaz: *...para eles era o desconhecido, a novidade, para nós é o que se pode comprar*; impossibilitando-a de enxergar os problemas que, embora em outra época, hoje não se modificaram: *... só se tem espelhos*. Ser esperto pressupõe ser corrupto e ludibriar as pessoas humildes e pobres, que por terem tais características são impossibilitadas de perceber seus valores, suas próprias riquezas.

Essa questão envolve uma série de outros esquemas de conhecimento, como questões culturais, políticas, econômicas e sociais, as quais não foram definidas no texto mas foram utilizadas para informar o leitor. Embora mostre o homem envolvido na vida corriqueira, o texto não atendeu a solicitação da atividade de produção textual, cujo tema era a falta de inspiração, o cotidiano, elementos que dão vida a uma crônica. Considerando a proposta de produção P3 demonstrou um baixo grau de informatividade no 1º. parágrafo: *(...) a população se contenta com muito pouco, falta tudo, (...) Como os índios (...) para eles era o desconhecido, a novidade para nós é o que se pode comprar*, ocorrendo, nesse trecho, o que Koch e Travaglia (1998) qualificam de *rebaixamento* do nível informacional, ou seja, a falta de explicitar o que contenta a população de hoje, em relação ao que contentava os índios no passado. No entanto, o texto no geral é informativo, mas não atende ao tema em questão.

O fato acontece, provavelmente, porque o produtor tenha feito uma leitura superficial do texto de apoio e não acionou esquemas pertinentes ao tema proposto, uma vez que a *compreensão dá-se na medida em que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um determinado esquema* (Leffa, 1996, p. 37). Para que as variáveis sejam identificadas, é necessário haver a interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor. Como o produtor não encontrou na memória um esquema em que lhe fosse possível fixar as informações do texto, não houve a sua compreensão, o que justifica a fuga.

P3 apenas estabelece uma relação intertextual com fatos do passado, a colonização portuguesa: *É engraçado que a nossa história já começa com a corrupção (...) e quem lucrou com os primeiros moradores daqui foram os portugueses...*; o que nada tem em comum com o texto de apoio: a falta de inspiração para escrever: *... Na realidade, estou adiando o momento de escrever... Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um*.

Há uma possível falha na articulação dos esquemas de conhecimento. Seu processo parece ser o de uma associação livre de esquema, que são colocados no papel sem a preocupação de se estabelecer uma conexão com a proposta de produção e com o texto de

apoio. Dessa forma, reproduz, como se fosse uma história, um texto histórico (conhecimento enciclopédico).

P4

Crônica

(1) Domingo passado teve uma prova de laço curto em uma fazenda aqui perto.

(2) Eu acordei bem cedo liguei para minha namorada e avise-a que íamos na fazenda ver a prova de laço.

(3) Passei na casa dela e fomos para a fazenda, chegando lá tínhamos que estacionar o carro meio longe, porque tinha muita gente. Chegamos um pouco atrasado, já que tinha começado a prova então sentamos no chão e começamos apreciar o evento, logo eu já percebi as pessoas que lá também estavam, tinha muita gente, de toda região.

(4) Bem longe de mim eu percebi um tumulto era uma briga, dois adolescentes brigando por causa de mulheres, aí eu logo pensei com tanta mulher bonita de fora os dois ficam se atracando por causa de uma, mas logo separaram os dois e tudo se acalmou.

(5) Fui ao bar comprar refrescos para mim e minha namorada, no bar estava muitos amigos meus e então começamos a conversar, sem perceber o tempo passou voando, então minha namorada ficou furiosa e veio me chamar. Ela estava tão brava que queria ir embora então tive que ir embora e perder o evento na fazenda.

Análise 4

P4 apresenta o assunto no 1º. parágrafo: assistir a uma prova de laço curto em uma fazenda. O assunto aproxima-se do esquema de conhecimento sugerido pelo texto de apoio, a busca de uma inspiração para escrever uma crônica, um fato vivido ou observado no dia-a-dia, e nos demais parágrafos toma os rumos de uma crônica: *Domingo passado teve uma prova de laço curto ... Eu acordei cedo liguei para minha namorada... fomos para a fazenda... logo eu já percebi as pessoas que lá estavam...*, tal como sugere o título da produção *Crônica*. Tal procedimento indica, aparentemente, que o texto progride estabelecendo uma relação de sentido, caracterizando-se como uma paráfrase reprodutiva.

O texto de apoio serve para um exercício intertextual, pois mantém uma relação explícita com P4 e com o tema proposto, uma crônica, utilizando fatos retirados recentemente do cotidiano do aluno. Para confirmar, basta confrontar o 4º. parágrafo do texto de apoio *Passo a observá-los.*, com P4, no 4º. parágrafo, *Bem longe de mim, eu percebi...*

No entanto, notamos algumas falhas na estrutura informacional, principalmente na conclusão do texto, no 5º. parágrafo: *Fui comprar refrescos no bar... sem perceber o tempo passou voando... minha namorada ficou furiosa... então tive que ir embora...*, em que o produtor deixa de ampliar os fatos para envolver e informar o leitor.

P5

Matando aula

(1) *Um certo dia de manhã na escola na aula de física o professor deixou que nós assistíssemos a um filme mas, nem eu e duas amigas minhas não queríamos assistir então tivemos que ficar dentro da sala estudando.*

(2) *Passado alguns minutos já estávamos cansadas de ficar ali dentro sozinhas, queríamos sair lá fora mas, vimos que o professor estava cuidando para que não saíssemos da sala, e então aproveitamos um descuido do professor e saímos da sala, ficamos andando na escola “matando aula” como se diz, mas, ao mesmo tempo tínhamos que cuidar para que a diretora não nos visse fora da sala.*

(3) *Quando o professor viu que tínhamos saído foi nos procurar e como não nos encontrou foi até a diretora falar com ela. Nós estávamos distraídas andando e conversando pelo pátio da escola, quando olhamos para trás vimos o professor e a diretora nos procurando, então começamos a correr em direção a sala de aula para que eles não nos vissemos, derrepente uma das minhas amigas caiu um “tombo” tão engraçado que ficamos ali paradas rindo e como minha amiga tinha se machucado usamos isso para explicar porque estávamos fora da sala e que estávamos fazendo.*

Análise 5

O aluno produtor de P5 deixa bem marcado o assunto que irá abordar já no título: “Matando aula”, no gerúndio, o que já expressa uma ação em processo, momentânea. Acionou conhecimentos muito distantes do texto de apoio, mas que contribuem para a criatividade, visto que estamos tratando do gênero produção escolar.

Para Meserani (2000, p. 109) *a paráfrase criativa costuma servir-se do texto original como um pretexto, como um motivo ou um tema*, e por isso distancia-se do texto original. É o que verificamos entre P5 e o texto de apoio. P5 atende à proposta de atividade de produção: transformar um fato vivido ou observado recentemente (na escola, na rua, em casa ou mesmo na televisão) em uma crônica. Sua aparente originalidade está marcada pela diferença.

A diferença notada em P5 mostra um fator relevante de textualidade, a intertextualidade, como um princípio para a coerência textual, pois o produtor de P5 interage com o texto de apoio e a proposta de produção. Para isso basta observar o conhecimento de mundo acionado pelo produtor: a falta de interesse por um filme na aula de física, para justificar a ausência das alunas, evidenciada no 2º. parágrafo de P5:

(...) já estávamos cansadas de ficar ali dentro sozinhas, (...) e então aproveitamos um descuido do professor e saímos da sala, ficamos andando na escola “matando aula” como se diz...

O fato se relaciona com a falta de inspiração para produzir uma crônica, esquema marcado no 2º. parágrafo do texto de apoio:

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar de êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, ...

Além dos fatores de textualidade apresentados, tem-se o *conhecimento de mundo*, o que, segundo Koch e Travaglia (1998), evidencia que o sentido do texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, o que lhes permite construir um mundo

textual em que se unam mundos possíveis, ou seja, ao entrar em contato com o texto de apoio o produtor detém-se na possibilidade de o texto relacionar-se com o mundo real ou não. Assim, para que haja produção de sentido(s), é necessário que o mundo textual do emissor e do receptor possua certo grau de similaridade, o que possibilita o *conhecimento partilhado*.

As informações fornecidas em P5 mantêm a unidade temática e permitem o entrelaçamento entre os parágrafos, caracterizados por esquemas pertinentes às informações, embora o último parágrafo pudesse ser dividido em mais um; um quarto parágrafo, tal como apresentamos:

- (1) Falta de interesse pela aula;
- (2) As alunas saem sem que fossem percebidas pelo professor;
- (3) O professor percebe a ausência das alunas, e procura a diretora;
 - As alunas não percebem a presença do professor e da diretora;
 - Correm, e uma delas cai, machuca-se;

E a seguir viriam as duas idéias contidas no terceiro parágrafo, mas que poderiam constar num quarto parágrafo, para a conclusão:

- (4) As duas alunas estacionam ali, até que o professor e a diretora as abordam, e elas aproveitam o acidente para justificar sua atitude.

A intertextualidade marcada entre P5 e o texto de apoio garante o estabelecimento da coerência, posto ser considerada inerente à capacidade de produção textual. Podemos observar que em P5 há uma distância do texto original. Concordamos, com Meserani (2002), que se trata de uma paráfrase criativa, revelada em P5 por meio de uma intertextualidade explícita, pois deixa transparecer sua relação com o texto original: a falta de interesse por assistir a um filme na aula de física e a falta de inspiração para produzir uma crônica, o que leva à progressão do tema, mostrando as diferenças na trama de ambos os textos, mas que contribui certamente para a originalidade e a criatividade em P5.

P6

O fazendeiro

(1) Num domingo dia dos pais ouvi uma história que conta sobre a vida de um fazendeiro muito ricos que tinha quatro filhos três meninos e uma menina, mas ele só considerava os filhos porque dizia que uma mulher não tinha capacidade para administrar uma fazenda.

(2) Certo dia sua filha chegou para o pai e disse que estava se sentindo sozinha e desprezada por que nunca tinha ganhado um beijo e um abraço de seu pai, e decidiu que iria embora e o pai falou é melhor que vá porque filhos eu só tenho três, e ela com seus dose anos pegou uma sacola com algumas roupas e ao passar pela porteira jurou a si mesma que quando vencesse na vida voltaria e mostraria a seu pai o que tinha conquistado.

(3) E se passaram vinte anos, seus filhos só pensavam em festa, e não em trabalhar e ajudar o pai como ele queria, o dinheiro acabou e o fazendeiro perdeu tudo o que tinha tirando seus filhos da cadeia.

(4) *Então ele vendeu a fazenda para um comprador de outro estado, mas com a condição de que ele pudesse continuar a trabalhar na fazenda, depois de anos ele recebeu a notícia de que iria ser despedido e foi falar com a secretária que pedia para ele assinar o contrato de demissão e ele disse que não ia assinar e pedia a secretária que chamasse seu patrão que nunca tinha visto e ela disse eu sou seu patrão, ele então ficou cabisbaixo mas foi logo dizendo eu não aceito uma mulher como minha patroa, me dá esse contrato que vou assinar para ir embora.*

(5) *Então ele saiu em direção a porteira quando veio um menino e disse por que está chorando, a minha mãe chora lá de dentro também, mas fica calmo que ela já vem aí para te dizer que ela é a sua filha que você tanto desprezou e o papel que você assinou era o contrato de devolução da fazenda.*

Análise 6

A hipótese que levantamos sobre o que possa ter conduzido o produtor de P6 a distanciar-se do assunto do texto de apoio e da proposta de produção é a de que ele realizou uma leitura superficial da proposta e do texto de apoio, e não conseguiu relacioná-lo à proposta da atividade: escrever uma crônica relacionada a um fato ocorrido ou observado recentemente. O fato poderá ter acontecido porque na memória do produtor de P6 não havia esquemas de conhecimento pertinentes, ou então houve alguma falha no funcionamento de natureza cognitiva ou psicológica no momento da leitura e escrita, de forma a não fazer expandir o assunto solicitado pela atividade. No texto produzido há unidade e progressão, porém aproxima-se de uma outra categoria textual, o conto, o que foge à proposta da atividade.

Em tal atitude o produtor de P6 deixou explícita em todos os parágrafos de seu texto, como podemos verificar pela leitura dos fragmentos nos tempos verbais passados e nas expressões que indicam passado. No 1º. parágrafo o assunto é apresentado. É um assunto que poderia aproximar-se do esquema de conhecimento sugerido para a atividade de produção. No entanto, distancia-se pelo rumo que tomou nos parágrafos subseqüentes, como veremos pelos esquemas:

- (1) *Num domingo ouvi uma história (...) tinha quatro folhos (...) mas ele só considerava os filhos;*
- (2) *(...) nunca tinha ganhado um beijo (...);*
- (3) *(...) passaram vinte anos (...) o dinheiro acabou e o fazendeiro perdeu tudo (...);*
- (4) *(...) ele vendeu a fazenda (...) depois de anos ele recebeu a notícia que iria ser despedido (...);*
- (5) *Então ele saiu em direção à porteira ...*

Poderíamos também dizer que a linearidade da leitura do produtor de P6 não mobilizou os diversos sistemas de conhecimento retidos na memória por alguma falha no momento do processamento textual (Koch, 2000). Tais sistemas se bem articulados teriam

contribuído para adequar ou adaptar os conhecimentos no momento da interação leitor/produtor/texto, concretizados por meio de estratégias cognitivas.

P7

Nem todos os sonhos são bons

(1) *Era uma tarde de sexta feira quando tudo aconteceu, eu estava em casa quando um homem chegou e adentrou em minha casa, na hora meu coração gelou pensei comigo “O que eu faço agora, corro, grito, desmaio meu Deus por favor me ajude” então ele se aproximou de mim, e eu comecei a tremer não sabia o que fazer, então ele me agarrou e me lascou um beijo, meu coração parou na hora, eu não sabia quem era, daí ele me soltou e disse: você é a pessoa com quem eu quero me casar – casa comigo! Não, eu nem sei quem é você – Há você melhor do que ninguém sabe quem sou eu, não sei quem é você – Então eu vou te dizer, mas com algumas condições aceita.*

(2) *Aceito, sou a pessoa que você mais deseja – respondi: Marcelo Antony. Não. Quem você admira com outros olhos – respondi novamente; Júlio, meu vizinho é você, não. Não sou quem você pensa, sou quem mais cuida de você quer saber.*

(3) *Sim, me diga quem é você, já respondi demais pra você sem saber quem é você. Eu sou seus sonhos te acordando, ou te alertando pra vida, você não pode ter tudo o que sonha, ou apenas te lembrando seu vizinho, nem tudo pode se ter.*

Análise 7

P7 apresenta uma leve semelhança com o texto de apoio. No 2º. Parágrafo deste *A perspectiva me assusta (...)* *Visava o circunstancial o episódico...*; há semelhança com o texto produzido por P7, no 1º. parágrafo: *...O que faço agora, corro, rito, desmaio (...)* *e eu comecei a tremer e não sabia o que fazer....* Aproxima-se, assim, da proposta de atividade: produzir uma crônica a partir de um fato observado recentemente.

No entanto, a estrutura dos parágrafos não contribui para a organização do texto. O primeiro parágrafo é muito extenso em relação aos dois últimos, mas os esquemas de conhecimento acionados interligam-se, contribuindo para a progressão das informações.

A falha na organização gráfica compromete o aspecto formal do texto: o produtor não marca definitivamente a fala, ou seja, o discurso direto. Há uma fusão do discurso direto com o discurso indireto livre, e o produtor acrescenta informações novas, outras personagens; o personagem e o próprio sonho como um personagem vivido por um homem que invade a casa. As informações, que envolvem elementos dados e elementos novos, somam-se, como podemos verificar nos três parágrafos:

(1) *Inesperadamente um homem invade uma casa: ... eu estava em casa quando um homem chegou e adentrou ...*

(2) *A moça assustada, não o reconhece: ... O que faço agora ... Não eu nem sei quem você é ...*

(3) *Faz um acordo com o homem, e tem a revelação de que são sonhos/visões que alertam o personagem narrador para a vida: ... Eu sou seus sonhos te acordando , ou te alertando pra vida, você não pode ter tudo o que sonha ...*

As informações são dadas como se fosse um processo descontínuo, em que coloca o real e o sonho. O produtor faz um “balanceamento” (Koch, 2000) do que precisa ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito no texto, e que pode ser recuperado por meio das inferências, tomando-se as pistas do texto para sua compreensão.

O texto de apoio serve para o exercício intertextual. Isso pode ser verificado no texto P7, pois ele ultrapassa “*os limites da simples reafirmação ou o resumo do texto original*” (MESERANI, 2000, p. 109), o que caracteriza uma paráfrase criativa. Nesse sentido, a intertextualidade é marcada pelo conhecimento de mundo, no texto de apoio; na falta de inspiração para escrever, o autor/personagem busca-a no cotidiano; nas cenas comuns, enquanto em P7 o produtor recorre ao inesperado, ao sonho transformado em um personagem para mostrar que não podemos ter o que queremos a qualquer momento, levando-nos a inferir que aí se inclui, também, a inspiração para se escrever.

Esse exercício intertextual por meio do conhecimento de mundo demonstra que a intertextualidade está na dependência do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, para leitura e escrita efetivas. Mesmo em P7 verificamos a existência de uma intertextualidade explícita, que também contribui para a originalidade do texto escolar.

P8

Alvío em vez de uma fatalidade

(1) *Estava em meu quarto, pensando em algum tema para desenvolver uma crônica, logo me lembrei de um fato curioso e ao mesmo tempo supostamente fatal, acontecimento em minha vida.*

(2) *Estávamos á vizitar meus parentes em uma determinada região do norte (Cuiabá-MT), uma de minhas primas sugere que fossemos a um rio acampar, e ao caminharmos sobre o leito do rio deparamos com uma bela e rasa praia do rio, e rapidamente minhas primas entraram ao rio, e em seguida minhas irmãs . mas algo de estranho estava acontecendo, minha irmã caçula estava flutuando de costa sobre o rio, foi quando a água puxou-a para a profundidade do rio, e junto com ela foi mais duas pessoas, uma era minha prima e a outra minha. Duas meninas já tinha desmaiado sobi a água, e como se ali houvesse uma força superior, as três meninas são trazidas para o leito do rio sãs e salvas.*

(3) *E diante desse episódio, eu fiz um acordo com a água. “Eu não chego perto dela, mas também quero que ela fique longe de mim”.*

(4) *E assim consegui escrever, não muito bem, mas escrevi, minha primeira crônica.*

Análise 08

P8 é semelhante, isto é, aproxima-se do texto de apoio e da proposta de atividade. Trata-se de uma paráfrase reprodutiva, um gênero exclusivamente escolar, no qual Meserani

(2002) aponta como uma forma de o aluno/produtor repetir a aula, ou outro texto. Os esquemas acionados nos parágrafos do texto são os seguintes:

(1) Busca de inspiração para desenvolver uma crônica (presente no texto de apoio): *A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar café... na realidade, estou adiando o momento de escrever.*; e em P8, do aluno: *Estava em meu quarto, pensando em algum tema para desenvolver uma crônica, logo me lembrei de um fato curioso...;* fragmentos que comprovam a paráfrase reprodutiva, pois este repete o mesmo esquema do texto de apoio para apoiar-se nele, e dar seqüência a uma imagem derivada.

(2) Num passeio, acampam à beira de um rio, e uma tragédia acontece – princípio de afogamento de três pessoas.

(3) As vítimas são salvas.

(4) Promessa em não ter contato mais com a água de rio.

(5) Inspiração para escrever a crônica: *E assim consegui escrever, não muito bem, mas escrevi, minha primeira crônica;* o que se aproxima do texto de apoio no último parágrafo: *Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.*

Do segundo ao quarto parágrafo o produtor acrescenta informações novas: passeio, tragédia/afogamento, alívio por não haver vítima e pacto de não entrar em água de rio; mas no último parágrafo as informações não progridem: faltaram estratégias de referenciação (Koch, 2000), tal como a reativação de referentes que levem em conta a situação de interação, a finalidade de atingir um propósito, no caso a inspiração para escrever e, assim, informar o interlocutor. Essas atitudes auxiliam na construção do sentido do texto.

A aproximação ou a semelhança com o texto de apoio serve como um exercício intertextual em que a coerência e a intertextualidade são fatores essenciais para a compreensão do texto. A intertextualidade é marcada em P8 pela paráfrase reprodutiva, que não discorda nem concorda, apenas reproduz ou diz o mesmo assunto, ou o tema do texto original, porém com outras palavras (Meserani, 2002), fato que contribui para a originalidade do texto escolar.

A unidade temática se mantém do segundo ao quarto parágrafo. A idéia lançada na introdução é esquecida e não se articula no 2º. e no 3º. parágrafos, sendo retomada apenas na conclusão, ainda com falhas, quanto a um aspecto de textualidade: a informatividade, ou seja, a previsibilidade (já conhecida) e imprevisibilidade (novidade) da informação, pois P8 deixa lacunas no 3º. e 4º. parágrafos, acionando esquemas em que o óbvio ou o lugar comum desvalorizam o texto, enquanto as informações inesperadas poderiam enriquecê-lo (Koch e Travaglia, 1998).

P9

A importância de ser feliz

(1) *Era uma manhã de setembro, acordei me sentindo mal, e resolvi ir ao médico fazer uma consulta. Assim que terminei a consulta recebi meu diagnóstico: tinha uma doença grave e incurável; e precisaria ir à São Paulo para tratar do meu problema o mais rápido possível.*

(2) *Chegando em São Paulo, imediatamente me dirigi ao hospital previamente indicado pelo meu médico. Como havia marcado exame médico, coloquei-me a espera ao lado de muita gente que parecia seriamente comprometida com sua doença. Enquanto buscava algo que me distraísse, percebi a presença de uma senhora sorridente e feliz que aparentava uns 40 anos de idade. Ótimo procedimento do local: um funcionário que distraísse a todos, já que distração naquele momento era algo quase inalcançável. Entretanto, poucos minutos depois ouvi o médico chamar seu nome para a consulta, e o impacto foi geral.*

(3) *Todos pensavam: “como uma pessoa tão alegre e feliz poderia levar a vida de tal forma, na consciência da gravidade de seus problemas? Quando chegou a minha vez, perguntei ao médico, o que aquela senhora tão alegre tinha, e este me respondeu que era câncer cerebral. A surpresa foi grande, mas decidi perguntar a ela o motivo de tanta alegria.*

(4) *Passado alguns dias eu a encontrei no estabelecimento médico novamente, e perguntei qual era a razão de tamanha felicidade. E ela me respondeu simplesmente que a sua alegria era acordar a cada dia se sentindo viva, vivendo todo momento como se fosse o último. Após ouvir essas palavras uma lágrima caiu sobre meu rosto, e jamais enxerguei a vida com os mesmos olhos.*

Análise 09

O texto produzido pelo produtor de P9 apresenta uma leve semelhança com o texto de apoio e aproxima-se da proposta de atividade. Mantém a unidade temática, pois aciona os seguintes esquemas de conhecimento:

(1) Diagnóstico de uma doença grave: (...) *Assim que terminei a consulta recebi meu diagnóstico: tinha uma doença grave e incurável (...);*

(2) No hospital conhece uma senhora, que apesar de portadora de uma doença grave, está muito feliz: (...) *Enquanto buscava algo que me distraísse, percebi a presença de uma senhora sorridente e feliz que aparentava uns 40 anos de idade. (...);*

(3) Consulta o médico e decide encontrar a senhora e perguntar qual era o motivo de sua imensa alegria: (...) *perguntei ao médico, o que aquela senhora tão alegre tinha, (...);*

(4) Encontra a senhora, e da conversa retira um exemplo de vida: (...) *E ela me respondeu simplesmente que a sua alegria era acordar a cada dia se sentindo viva, vivendo todo momento como se fosse o último. (...);*

Em P9, o produtor acrescenta informações novas, como o diagnóstico de uma doença grave; o deslocamento para tratar da doença; uma senhora com uma grave doença, o câncer, que mesmo com os dias contados aparentava ser feliz; e finalmente um exemplo de vida: apreciar cada momento da vida com simplicidade, humildade e felicidade, pois na vida somos todos iguais.

O texto progride, estabelecendo com o texto de apoio uma paráfrase, como podemos observar nos esquemas acionados em P9, semelhantes aos do texto de apoio:

- O emprego da mesma voz (1^a. pessoa), tanto em P9 quanto no texto de apoio: 1^o. parágrafo (...) *acordei me sentindo mal (...)* e no 1^o. parágrafo do texto de apoio: (...) *entro num botequim da Gávea para tomar um café (...)*;
- Os esquemas presentes no 2^o. parágrafo de P9: (...) *Enquanto buscava algo que me distraísse (...)*, próximos ao constante no 2^o. parágrafo do texto de apoio: *Eu pretendia recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano.*;
- O esquema em forma de interrogativa direta e indireta no 5^o. parágrafo do texto de apoio: *Por que não começa a comer?* com o 3^o. parágrafo em P9: (...) *A surpresa foi grande, mas decidi perguntar a ela o motivo de tanta alegria.*

O produtor de P9 desdobra o texto expandindo os significados, como podemos observar no título dado à produção, *A importância de ser feliz*, semelhante ao final do texto de apoio: *Assim eu queria minha última crônica pura como esse sorriso*, o que revela a intertextualidade explícita (Meserani, 2002), por permitir ao leitor a percepção do original no texto secundário. Houve, aqui, uma intertextualidade de conteúdo, que segundo Koch e Travaglia (1998) refere-se aos textos que tratam de uma mesma área de conhecimento, pois ambos se referem à felicidade e à simplicidade das pequenas coisas do dia-a-dia.

Isso demonstra que o produtor de P9 ativou esquemas pertinentes à proposta de atividade por meio da leitura, o que conseqüentemente possibilitou o exercício intertextual, do qual resultou a construção de novos significados. P9 é uma paráfrase criativa. O produtor articula os esquemas de conhecimento e consegue produzir um outro texto com um bom teor de informatividade.

P 10

Dia fantástico

(1) *Um certo dia eu estava no clube, dei uns dois mergulhos e fui tomar uma chuveirada, derrepente vi um rapaz me olhando, mas não levei a mau foi em uma sexta feira. No dia seguinte resolvi sair um pouco me arrumei bem porque ia na festa de despedida da Daiane, nós convidamos vários amigos a Jú, o Geder, Rafael, Mastur e o Geovane e muitos outros o Geovane perguntou para eu e a Daiane se ele poderia leva um amigo?*

(2) *Nós falamos: Claro que sim. Cheguei atrasada na festa comprimentei a todos o Geovane me apresentou ao seu rapaz abriu um sorriso lindo ele me perguntou: você é a menina da piscina? eu que menina? você foi ontem na piscina. sim eu fui, nos comessamos a conversar ficamos bem amigos, ele disse que eu ficava muito bem de biquine e que eu mergulhava tão bonito, e eu fui ficando com vergonha de tantos elogios.*

(3) *Passando alguns dias ele pediu para ficar comigo eu nunca dava a resposta mais o menos duas semanas assim, mas não resisti fiquei com ele comessamos a ficar, quando fez três meses ficando, ligou para*

mim ir no clube que tinha algo a me falar, chegando lá fiquei à esperar ele chegou começou a conversar e disse que está me amando e se eu gostaria de ter ele como namorado e eu respondi que sim que também estava amando.

(4) Perguntei a ele por que para dizer isso me chamou aqui, ele me disse porque foi aqui a 1ª. vez que te vi e fiquei louco para te conhecer e que este lugar me deu muita sorte de ter te visto.

Análise 10

O texto mantém unidade temática. Aciona os seguintes esquemas em cada parágrafo:

(1) Conhece um rapaz no clube, e no outro dia vai a uma festa de despedida: (...) *derrepente vi um rapaz me olhando (...);*

(2) Na festa encontra o rapaz que conheceu no clube: (...) *você é a menina da piscina?*

...

(3) Conversa e conhece o rapaz, e depois começam a namorar: (...) *ele pediu para ficar comigo (...) eu gostaria de ter ele como namorado e eu respondi que sim que também estava amando.*

(4) Reencontram-se no clube, lugar em que se conheceram: (...) *foi aqui a 1ª. vez que te vi (...) me deu muita sorte de ter te visto*

Embora as idéias se articulem no texto, ele não prende o leitor, por não fornecer dados suficientes nem informações inesperadas. A referência ao relacionamento social de jovens adolescentes, no primeiro parágrafo, instiga-nos a curiosidade sobre como se desenvolveriam os fatos, no cotidiano, para o produtor do texto. Porém, a expectativa não é atendida, uma vez que as expressões *um certo dia, resolvi sair um pouco e nós convidamos vários amigos* são muito gerais, sugerem pouco e nada esclarecem, ocorrendo desencontro entre as especificações dos fatos do autor e as expectativas do leitor (Smith, 1989a), neste caso por falta de melhor informatividade. Tal atitude revela-nos a falta de articulação de conhecimentos de mundo acionados no momento da leitura e da produção, de modo a auxiliar a construção de sentidos para a clareza do texto. Sem dúvida, a memória aí exerce um papel fundamental, para a qual a atenção é o principal combustível, pois, segundo Kato (1999), se não houver uma organização adequada para a informação atingir a memória ela não atua convenientemente.

Mesmo aparentemente coerente, em P10 o produtor limita-se a repetir expressões como: (...) *fui tomar uma chuveirada (...)*, no primeiro parágrafo; (...) *sim eu fui (...), e eu fui ficando*, no segundo parágrafo; e, (...) *ele pediu para ficar comigo (...) fiquei com ele e comessamos a ficar, quando fez três meses ficando (...) fiquei à esperar (...)*, no terceiro parágrafo. A repetição dessas informações pouco acrescenta ao leitor, apesar das expressões serem características da língua falada. A organização dos esquemas apresenta variável ou

lacunas que são preenchidas pelas experiências individuais do leitor no momento da leitura e da produção, as quais facilitam tanto para a compreensão da leitura quanto para a produção.

P10 caracteriza-se como um texto de baixo conteúdo informativo, mas na escola presta-se ao exercício intertextual, já que a proposta para a atividade de produção é a de relatar fatos do cotidiano. O produtor de P10 não se aproxima dos esquemas do texto de apoio, e usa-o para atender à proposta de produção, escrevendo uma paráfrase, que Meserani (2002) classifica como intertextualidade implícita, pois o produtor assimila conteúdos de vários textos, que no caso de P10 são os conhecimentos de mundo, e adapta-os às circunstâncias do novo texto. P10 reproduz fatos corriqueiros do cotidiano, atende a proposta de produção, mas na expande a idéia.

P11

A triste realidade

(1) *Alguns dias trás me deparei com um velho senhor negro sentado ao meio-fio em frente de um estabelecimento público, era um dia frio e este com poucas vestes tremia a mercê da misericórdia de terceiros.*

(2) *Apesar de tantas dificuldades o sorriso era freqüente em sua face, me surpreendi com tamanha alegria, sentei-me ao seu lado e iniciei uma prazerosa conversa. Mineiro, natural de Uberlândia, artesão procurava trabalho, seu destino era a cidade de Guairá (PR), bem-humorado satirizava sua vida, e me agradecia, pelo carinho e atenção que dedicava-lhe.*

(3) *Ao fim lhe doaram uma passagem, e o velho andarilho com um belo sorriso estampado no rosto seguiu viagem em busca de um final feliz do que sua triste trajetória.*

Análise 11

O aluno produtor de P11 delimita o assunto partindo do título. O texto mantém certa distância do texto de apoio, e aciona os seguintes esquemas: no primeiro parágrafo, a pobreza, (...) *me deparei com um velho senhor (...) com poucas vestes tremia a mercê da misericórdia de terceiros (...)*; a alegria, no segundo parágrafo, (...) *o sorriso era freqüente em sua face, me surpreendi com tamanha alegria (...)*; e viagem, no terceiro parágrafo, (...) *e o velho andarilho (...) seguiu viagem....* Esse procedimento possibilita a progressão do texto, até o segundo parágrafo, pois no terceiro (a conclusão) o produtor compromete-se com os fatores textualidade e informatividade, deixando a impressão de que estava ansioso para concluir o texto.

P 11 mantém um diálogo intertextual explícito com o texto de apoio e a proposta de produção, o que se comprova nos seguintes fragmentos do texto de apoio: no 5º. parágrafo: *A negrinha, contida na sua expectativa...;* e no fragmento de P11: *...me deparei com um velho senhor negro...*, no primeiro parágrafo. Isso justifica que a paráfrase deixa transparecer o diálogo com o texto de apoio. Segundo Kleiman (1989a), o diálogo se caracteriza como o

conhecimento de mundo informal, isto é, adquirido por meio de experiências diversas e de leitura de mundo.

Para Meserani (2002) esse movimento de reafirmação parafrástica que dá outro sentido a um texto produzido envolve o fator coerência – a intertextualidade –, como uma característica básica para a compreensão da leitura e conseqüentemente da escrita, na escola.

P 12

Entre a justiça e a vida...

(1) *Estava vindo do trabalho numa noite fria de sexta-feira, a rua estava baldia e... derrepente uma grande explosão aconteceu.*

(2) *Amedrontado depressa eu me escondi e vi que do quarteirão de cima saíram quatro homens vestidos de preto bem encapuzados e vasculharam toda a rua, por sorte não me encontraram, esperei uns quinze minutos e fui até o local da explosão eles tinham queimado uma pessoa, o motivo não sei, por um instante pensei em ir a polícia mas ao virar a esquina havia um homem também vestido de preto e se aproximando disse-me: Você não está aqui, também não viu nada, OK?*

(3) *E com muito medo tive que optar, entre fazer justiça pelas cinzas do pobre que morreu e pela minha própria vida.*

(4) *Mas pela certeza de que iam me deletar, eu disse: OK! ...*

Análise 12

P 12 não reproduz literalmente o texto de apoio. O produtor usa para criar outro. Surge, assim, um texto novo, a reafirmação, em outras palavras, do texto de apoio – a paráfrase – e a experiência de mundo do produtor.

O texto acrescenta novas informações e progride, tal como podemos observar nos esquemas de conhecimento acionados pelo seu produtor:

(1) No retorno do trabalho, em *uma rua baldia*, acontece uma explosão: *Estava vindo do trabalho numa noite (...) derrepente uma grande explosão...*

(2) O narrador vê algumas pessoas estranhas, esconde-se, mas ao sair percebe que há uma vítima, uma pessoa queimada. Aproxima-se um homem estranho, que o aborda, intimidando-o: *Amedrontado depressa me escondi (...) um homem vestido de preto (...) disse-me: Você não está aqui, também não viu nada, OK?*

(3) Com medo, teme pela própria vida, finge não ver nada: *(..) tive que optar, entre fazer justiça pelas cinzas do pobre que morreu e pela minha própria vida.*

(4) Concorde com o homem estranho, receando pela própria vida: *Mas pela certeza de que iam me deletar, eu disse: OK...*

A paráfrase criativa, segundo Meserani (2002), neste texto está bastante visível. Mesmo que inconscientemente encaminhada na sala de aula, sempre é colocada em prática, como uma atividade de reformulação pela qual se restitui o sentido de um discurso já

produzido antes. Na proposta de produção, uma crônica que relata um fato vivenciado pelo aluno/produtor: no retorno do trabalho, à noite, depara-se com uma situação conflituosa. O produtor de P12 reformula em outras palavras a crônica do texto de apoio: no caminho de volta para casa, a entrada em um botequim para tomar um café, em que presencia uma cena cotidiana, adiando o momento de escrever, por falta de inspiração para o ato da escrita.

Em P12 o produtor utiliza o texto original para ir *além da simples reiteração produtiva, mesmo que sem autonomia maior dos textos criativos parafrásticos* (Idem, p. 108). Esse exercício dialógico significativo evolui e absorve o tema, a produção de uma crônica que retrata o cotidiano, a leitura de mundo, retratada pelo título “Entre a justiça e a vida”.

P12 deixa claro esse exercício dialógico, tão freqüente na realidade: a violência física. Refere-se à exclusão dos mais humildes, tal como percebemos no texto de apoio, no terceiro parágrafo: *Três seres esquivos que se compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo porém, que se preparam para algo mais que matar a fome;* e em P12, no segundo parágrafo: *Amedrontado depressa eu me escondi e vi que do quarteirão de cima saíram quatro homens vestidos de preto bem encapuzados e vasculharam toda a rua...*

Tais afirmações denunciam o conhecimento (intertextual, de vida) do quanto a sociedade necessita de agilidade, desburocratização para a justiça, luta por mudanças que levem a ações mais dignas. Isso pode ser percebido no terceiro parágrafo, em P12: *E com muito medo tive que optar entre fazer justiça pelas cinzas do pobre que morreu e pela minha própria vida.*

P 13

Minha primeira crônica

(1) *No último sábado saí para ir passear em Guaíra. Eu estava feliz, pois seria um final de semana maravilhoso. Quando entrei no ônibus observei que havia um lugar vazio quase no meio dele, e foi lá que me sentei, dali daquela janela comecei a observar e ver como tudo estava em harmonia, a lua e as estrelas radiantes e a noite, o céu estava com um tom de mistério e delicadeza.*

(2) *Repentinamente o ônibus parou no posto de polícia, algo havia acontecido, ou estava para acontecer, mas, o que era eu não sei, quatro policiais adentraram e começaram a procurar, fiquei nervosa pois não sabia o que estava se passando, desceram um cidadão, minutos depois ele voltou e continuamos a viagem. Passando por Mundo Novo o ônibus praticamente esvaziou, um rapaz muito estranho sentou-se ao lado da onde eu estava, as luzes se apagaram e só ficaram as lanterninhas, ele me olhando começou a apagá-las, eu me assustei, rapidamente peguei minha bolsa e passei para a primeira poltrona. No primeiro ponto chegando em Guaíra e desceu e com ele meu medo, sei que poderia não me acontecer nada, mas como diz o ditado: “Melhor prevenir do que remediar”.*

Análise 13

O título de P13 conduz a paráfrase reprodutiva. O produtor reproduz o título do texto de apoio. No entanto, no texto o produtor de P13 aciona outros esquemas de conhecimento:

passeio, viagem, tensão/medo. O fio condutor da atividade proposta, a tentativa de o aluno produzir uma crônica, deveria lembrar algum fato observado recentemente por ele, tomando como apoio uma crônica também, que fala sobre a falta de inspiração no momento de escrever.

O título de P13 *Minha primeira crônica* aponta para uma paráfrase antonímica do título original, *A última crônica*. Esse reconhecimento se dá por uma relação parafrástica, que corresponde, em alguma medida, ao apagamento de diferenças que poderiam ser colocadas em relevo no outro texto. Entretanto, o produtor aciona esquemas de conhecimento não pertinentes ao título dado, como podemos observar no primeiro parágrafo de P13, uma viagem de passeio, de ônibus, no período noturno; e no segundo parágrafo, uma situação de tensão e nervosismo, pela vistoria da polícia no ônibus e a entrada de uma pessoa estranha.

O resultado, no entanto, é uma ligação obscura entre o que o título anuncia e o assunto de P13. Assim, fica difícil inferir, ao final do texto (último período), quem desceu do ônibus: *No primeiro ponto chegando em Guairá e desceu e com ele meu medo, sei que poderia não me acontecer nada, mas como diz o ditado: “Melhor prevenir do que remediar”*, pois o que transparece nesse último período é a superficialidade das idéias, pela falta de construção de uma rede de relações semânticas que articule e organize os fatos mencionados, mas foi um recurso que o produtor utilizou que conferiu a imprevisibilidade.

A produção mantém a unidade temática, tal como verificamos pela seqüência dos esquemas abordados nos parágrafos.

P14

A firmesa de uma folha

(1) *Em uma tarde de domingo estava eu sentada no banco da praça, com o olhar fixo em direção às folhas secas que caía de uma árvore, olhando-as então me lembrei de uma amiga que sofria atordoadamente. Era uma pessoa dócil, de caráter fino, mas incapaz de reagir contra quem quer que seja. Natália era seu nome. Um dia conheceu um rapaz por quem ela viveu uma linda história de amor, mas quis o destino que isso terminasse em lágrimas.*

(2) *Somente eu conhecia seus segredos e confissões, pois éramos duas amigas inseparáveis. Certa vez, Natália me confessou que estava grávida de gêmeos, e seu namorado não quis assumí-los. Quando sua mãe soube que ela esperava gêmeos, à expulsou de casa. Ela sofreu muito, mas passando um tempo, voltou para casa. Logo deu à luz aos gêmeos, sua mãe à obrigou a ficar apenas com um bebê. Ela não teve outra escolha, pois estava sozinha, e não pôde reagir à este final tão triste, com isso ficou só com um bebê. Até hoje, procura seu filho incansavelmente, com a esperança de reencontrá-lo.*

(3) *Volto à olhar aquelas folhas e observo que apenas uma está firme no galho, assim como o amor de Natália está firme pelo seu filho perdido.*

(4) *A firmesa de um filho e de uma folha, nem o tempo e o vento jamais conseguiram levar.*

Os esquemas de conhecimento acionados pelo produtor de P14 estão organizados, mantêm unidade e progressão. Pode-se comprovar isso nos parágrafos do texto:

(1) Recordação de uma amiga quando caem de uma árvore algumas folhas secas: (...) *em direção às folhas secas que caía de uma árvore, (...) lembrei de uma amiga...*

(2) Segredos e confissões da amiga Natália: *Somente eu conhecia seus segredos e confissões...*

(3) Fixa o olhar nas folhas que caem e relaciona-as aos sentimentos da amiga: *Volto a olhar aquelas folhas e observo que apenas uma esta firme no galho, assim como o amor de Natália está firme pelo seu filho perdido.*

(4) O amor ainda perdura, assim como as folhas que renascem todos os anos: (...) *nem o tempo e o vento jamais conseguiram levar.*

P14 estabelece um exercício intertextual explícito com o texto de apoio, tal como observamos nas expressões constantes dele: *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que faz a mais digna de ser vivida*, e em P14, *Em uma tarde de domingo estava eu sentada no banco da praça, com o olhar fixo em direção às folhas secas que caía de uma árvore, olhando-as então me lembrei de uma amiga que sofria atordoadamente*. Nesse fragmento há relação com o texto de apoio por meio de uma paráfrase.

Com relação à informatividade, o texto apresenta elementos necessários para a compreensão, explícitos ou inferíveis das informações, tal como percebemos no fragmento de P14: *Volto a olhar naquelas folhas e observo que apenas uma está firme no galho, assim como o amor de Natália está firme pelo seu filho perdido*. Esse fragmento comprova o grau de informatividade de P14, que ao observar as folhas caídas pelo chão vê que apenas uma está presa à árvore, e firme como o amor de Natália pelo filho que ela doou, com quem perdeu o contato.

É fácil a compreensão do texto, pois o produtor de P14 retoma as informações necessárias para sua progressão. Nesse caso, o produtor demonstra habilidade em leitura, pois há acréscimo de informações: a recordação de uma amiga que viveu uma história de amor; ... *Natália era seu nome. Um dia conheceu um rapaz por quem ela viveu uma linda história de amor, mas quis o destino que isso fosse terminar em lágrimas*; a incompreensão e imposição da mãe diante de uma gravidez não planejada e imatura, (...) *sua mãe (...) à expulsou de casa (...) Logo deu à luz aos gêmeos, sua mãe à obrigou a ficar apenas com um bebê*; o sofrimento ao doar um dos filhos, *Ela não teve outra escolha, pois estava sozinha e não pode reagir à este final tão triste*; e o amor pelo filho desaparecido, comparado às folhas verdes

de uma árvore que constantemente se renovam, *A firmeza de um filho e de uma folha, nem mesmo o tempo e o vento jamais conseguiram levar.*

O produtor de P14, a partir do primeiro parágrafo, extraiu a idéia do texto de apoio no sentido de atender à proposta de relatar um fato do cotidiano, de conhecimento de mundo, para mostrar que os assuntos de uma crônica são retirados da vida diária, do circunstancial, e dá um novo sentido ao texto, produz um novo texto.

P15

Crônica de quem sofre e faz sofrer

(1) *A algum tempo atrás, estava preocupado em conseguir uma vaga no apertado horário que se deve cumprir, quando estamos num dia corrido. Meu serviço exigia um componente para complementar a receita, por ser culinária e ainda mais trabalhar na padaria.*

(2) *Fui ao mercado e nem ligando o que acontecia na rua, quase fui atropelado, por não prestar atenção no movimento de carros, após ter passado um vexame e ter sido xingado de cego, o meus óculos explicavam, continuo o que tenho vindo ao mercado fazer.*

(3) *Direcionei ao freezer de congelados, e por sinal era enorme, não é por menos, um dos maiores supermercados da cidade.*

(4) *Depois que conseguir localizar o que queria, fui ao caixa para acertar o que devia. Vi uma cena que merece desprezo, ainda mais por parte daqueles que não fumam.*

(5) *Uma senhora fumante, por sinal, compra dois maços do melhor cigarro, o que adianta os melhores cigarros se você vai viver os piores de sua vida.*

(6) *Certamente era seu neto que estava junto à ela, ele queria apenas uma guloseima, e mais incrível, era um preço inferior ao custo do cigarro.*

(7) *Uma cena comovente, enquanto a criança sofre por ter pedido uma guloseima, a velha retrucava.*

(8) *Enquanto ela sofria fumando e se destruindo, faz outros sofrer com seu irracional vício, motivo de morte. O que as pessoas desse tipo pensam em viver apenas de fumaça?*

(9) *Pensei em dizer o que achava disso, mas quem sou eu para interferir na vida de alguém, claro que nem sempre sigo isso à risca.*

(10) *Vi também a revolta estampada nos olhos da atendente, trocar amargos cigarros em vez de doces, guloseimas que alimentam a alegria de uma criança.*

(11) *Já que vai sofrer, sofra sorrindo. Não traga outros a esse redemoinho de angustias.*

(12) *Volto a padaria e continuo o que estava fazendo, a tarde demorou a passar o tempo, pensando tanto naquele fato curioso.*

Análise 15

Os esquemas de conhecimento ativados em P15 são os seguintes: vício, tabagismo, indiferença, alimentação, conseqüência para a saúde e para a vida familiar.

O produtor de P15 usa o texto de apoio para criar um outro texto, de natureza próxima ao intertexto. Reproduz algumas idéias do texto de apoio, como no segundo parágrafo: *A perspectiva me assusta*, e no quarto parágrafo de P15: (...) *Vi uma cena que merece desprezo, ainda mais por parte daqueles que não fumam*; mas acrescenta dados novos com relação ao texto de apoio, como: o trabalho em uma padaria, a correria do dia-a-dia, nas ruas e supermercados, o problema do vício e a falta de consciência daqueles que fumam sem ter condições de manter o vício, retirando das crianças alimentos necessários para um desenvolvimento saudável, ou o que toda criança deseja comer.

Podem-se constatar parágrafos com períodos muito curtos, que em certos momentos não permitem ao leitor captar o fio do discurso, como no décimo primeiro parágrafo de P15: *Já que vai sofrer, sofra sorrindo. Não traga outros a esse redemoinho de angústias.* Essa idéia poderia ser mais clara se o produtor de P15 acrescentasse no período o vocábulo mulher, e substituísse o verbo trazer pelo verbo induzir: *Já que a mulher vai sofrer, sofra sorrindo (as conseqüências do vício). Não induza outros a esse redemoinho de angústias.*

P15 dialoga explicitamente com o texto de apoio por meio de uma paráfrase, e atende à proposta de produção, tal como podemos observar no texto de apoio, no fragmento do segundo parágrafo *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência..., Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me um simples espectador e perco a noção do essencial,* enquanto P15 faz referência ao tema proposto – a crônica: *A algum tempo atrás, estava preocupado em conseguir uma vaga no apertado horário que se deve cumprir, quando estamos num dia corrido.,* no primeiro parágrafo *Fui ao mercado... quase fui atropelado...,* no segundo parágrafo, no sexto parágrafo, *Certamente era seu neto que estava junto à ela, ele queria apenas uma guloseima, e mais incrível, era um preço inferior ao custo do cigarro.* E no sétimo parágrafo *Uma cena comovente, enquanto a criança sofre por ter perdido uma guloseima...* há novamente reprodução de idéias.

Apenas do quinto ao décimo primeiro parágrafo é que apresenta idéias mais distantes do texto de apoio, tais como: *(...) ela sofria fumando e se destruindo ; Pensei em dizer o que achava disso...; (...) a revolta estampadas nos olhos da atendente , trocar amargos cigarros em vez de doces, guloseimas que alimentam a alegria de uma criança.; Já que vai sofrer, sofra sorrindo. Não traga outros a esse redemoinho. Não traga outros a esse redemoinho de angústias.*

No último parágrafo retoma o primeiro, para concluir o texto. Notam-se, neste texto, idéias explícitas do texto de apoio, mas P15 apresenta uma nova informação, a partir do quinto parágrafo, o tabagismo, quando aparentemente transmite a impressão de que haverá uma expansão textual, indo além do texto de apoio. O produtor faz um diálogo com as informações que lhes são apresentadas pelo texto de apoio e a proposta de produção, mas inicia o texto reproduzindo informações, como: em P15, *Fui ao supermercado ...,* e no texto de apoio, *... entro num botequim da Gávea*

P15 expande muito pouco o tema tabagismo, muito comum no cotidiano, no oitavo parágrafo; *(...) faz os outros sofrer com seu irracional vício, motivo de morte.* Esse fato reflete

os conhecimentos prévios focalizados no assunto de interesse do produtor de P15, o vício. As menções sobre as conseqüências desse vício poderiam ter sido enriquecidas com comparações criativas, com argumentações mais críticas ou de maior dimensionamento informativo. Todavia, não podemos deixar de reconhecer no produtor um leitor/produtor de texto eficiente, uma vez que foi capaz de utilizar o texto de apoio para produzir, em situação escolar, a sua crônica.

P 16

Acordando para a realidade

(1) *Assim eu inicio minha crônica: andando pela cidade começo a refletir sobre minha vida, talvez estudar não seja totalmente um objetivo único, preciso buscar outro alvo, me falta mais alguma coisa para completar meu cotidiano. E então me vem a mente a palavra trabalho. Estudar no período vespertino não me garante muitas chances de conseguir um emprego, preciso mudar, vou me transferir para outro período escolar.*

(2) *Um emprego à noite deve ser uma opção para idealizar o que busco. Agora estou no primeiro ano do segundo grau, e para minha sorte conheço alguns alunos que já estudei. No entanto não sou considerado apenas um novato na sala. Chega o recreio, conversando com meus colegas no pátio, me deparo com uma certa garota que me chamou atenção, começo a pensar nela todo o tempo, chego a conclusão de que gosto dela. Bem, preciso pensar em uma forma de conhecer esta pessoa, aproximar-me dela. Então converso com meus colegas sobre tal pessoa.*

(3) *Achar ela uma verdadeira princesa não deve ser a opinião de todos, apenas minha opinião. Hoje ainda me recordo com ela pelas ruas e na escola, incrível à conheci, descobri que gosto dela, mas nunca pude ao menos tocá-la. Quando me deito, inicio uma série de pensamentos e lógicas de que preciso para conquistá-la. Infelizmente acredito que eu não passo de um simples zero a esquerda para ela. Tenho objetivos, sonhos, vou idealizá-los, quando me percebo, meu coração almeja sua presença. E sei e acredito que ela também sabe, que a chance de ficarmos juntos são mínimas, mas isso talvez não tenha tanta importância.*

(4) *Um dia, disse a ela tudo que sentia, no entanto não me deu a mínima, fiz algo errado, porém me arrependi, não deveria ficar tanto atrás dela, precisava deixar que as coisas fluíssem naturalmente. Alguém que sempre foi incrível para mim, nunca me apresentou alguma chance clara. Sei que não há nada mais difícil que dizer adeus, e sem ela tentar seguir meu caminho, nossas vidas talvez nunca se cruzaram, ainda esperei o tempo, e ele me disse que era para mim aprender a esperar, ele me oferecer uma outra oportunidade, pois minha felicidade, é vê-la feliz, talvez não importe com quem seja, sonhava um dia ser comigo, mas acho que não mereço tal felicidade, pois ela é muito mais do que posso merecer.*

(5) *Depois de tudo que aconteceu, acordo e percebo que tudo não passou de um simples sonho! Um sonho que talvez nunca se realizava. Mas antes de tudo preciso acordar para a realidade.*

Análise 16

Em P16, o produtor aciona o esquema *trabalho e estudo*, no primeiro parágrafo; no entanto, esse esquema não foi desenvolvido nos demais parágrafos. Esse procedimento certamente, ocorreu porque ele fez uma leitura superficial do texto de apoio e da proposta de produção, e não conseguiu discutir. Isso aconteceu, provavelmente, por não encontrar em sua memória esquemas de conhecimento pertinentes que o fizessem expandir o assunto, presente conforme o texto de apoio e a proposta de produção. Por essa razão há falha com relação à progressão, pois as poucas idéias que o texto traz são repetições que não progridem. Trata-se, também, da articulação, cujo processo de elaboração, segundo Val (1999, p.75), *parece ser o de associação livre, as idéias são jogadas no papel sem a preocupação de se estabelecer*

qualquer correlação entre elas, como percebemos no terceiro parágrafo: Achar ela uma verdadeira princesa não deve ser opinião de todos, apenas minha. Hoje ainda me recordo com ela pelas ruas e na escola, incrível à conheci, descobri que gosto dela, mas nunca pude ao menos tocá-la.

Os esquemas acionados no segundo parágrafo (...) *certa garota me chamou a atenção* (...) *Bem preciso pensar em uma forma de conhecer essa pessoa, aproximar dela,* contradizem com a idéia do terceiro parágrafo: *Hoje ainda me recordo com ela pelas ruas e na escola....* Isso dá a impressão da existência de um relacionamento anterior.

O leitor/produtor de P15 falha também no quesito de continuidade. Como diria Marcuschi (1983), as relações de sentido não progridem, não se desenvolvem, pois o único elo entre as proposições é a reiteração lexical simplesmente, ou a paráfrase.

O produtor de P16 reproduz alguns enunciados do texto de apoio, como verificamos no primeiro parágrafo de P 16 *Assim eu inicio minha crônica: andando pela cidade começo a refletir sobre minha vida, ...*, e o último parágrafo dele, *Assim eu quereria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.*

O produtor produziu um texto com baixo teor informativo, em que há falta de compreensão e de seleção das idéias textuais, que poderiam proporcionar a expansão textual.

P17

Domingo alegre

(1) *A caminho do espídioei, entro na casa do meu namorado para convidá-lo para ir ver o grande espídioei, que estava sendo realizado algumas quadras da casa dele.*

(2) *A perspectiva me assustava. Gostaria de estar bem inspirada de coroar com êxito mais um dia nesta busca do amor ou do companheirismo no cotidiano de cada minuto ao seu lado. Eu pretendia apenas recolher da sua vida diária algo de seu conteúdo humano, fruto da nossa convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas minhas palavras meigas por estar engripada torno-me simples espectadora e não perco a noção de receber carinho, e um bom cafuné essencial. Sem nada mais para contar, curvo a minha cabeça e pergunto: Vamos fazer de um dia simples virar um dia essencial para nós dois? “assim eu gostaria que fosse o nosso domingo como o último poema”. Não sou uma poeta mas estou com vários assuntos. Lanço então o último olhar fora de mim, onde vive um homem com assuntos que merecem uma ótima crônica.*

(3) *Ao nosso lado, um casal de pessoas claras a dizerem: Que ótimo este lugar, voltaremos outras vezes, para nos divertimos desse animado que é esse povão de Eldorado.*

(4) *A compostura da humanidade, contenção de gestos e palavras deixa-se acentuar pela presença de um bom narrador que mal enxerga os pilotos na pista em sua frente. Passa a observá-los os pilotos e naquela angustia qual será o piloto que com sua velocidade adquirirá o primeiro lugar no espídioei. Ao acabar a corrida todos se dirigem à avenida para comemorar com todas aquelas pessoas bonitas e de fora sim de outras cidades. Som, bebidas e claro uma boa dança para voltar em forma os esqueletos. Alguns momentos depois chega as autoridades e embaçarem o nosso fim de semana, manda desligar o som alto, abrir à avenida Brasil que estava congestionada de pessoas, em fim fui embora nos braços do meu namorado com um sorriso no rosto de poder ter conquistado mais um dia de convivência de vida ao lado da pessoa que agente ama.*

(5) *Assim eu gostaria que fosse a minha última crônica: fosse pura e detalhista dos fatos e acontecimentos.*

O produtor de P17 faz cópia literal do texto de apoio em quase todos os parágrafos, tal como podemos verificar no confronto entre ambos: o primeiro parágrafo de P17 – *A caminho do espidioei, entro na casa do meu namorado...*; e o primeiro parágrafo do texto de apoio – *A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café ...*, é uma reprodução literal do texto de apoio, o que mostra o procedimento de leitura e produção do produtor de R 17, uma dinâmica em que a extração de informações é realizada por meio de cópias.

No segundo parágrafo, há novamente reprodução de idéias – *A perspectiva me assustava. Gostaria de estar bem inspirada e coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório cotidiano...*

O terceiro parágrafo de P17 – *Ao nosso lado, um casal de pessoas claras dizerem...* – remete ao terceiro parágrafo do texto de apoio – *Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se;* no quarto parágrafo, segundo período de P17 – *Passa a observá-los os pilotos e naquela angústia qual será o piloto que com sua velocidade. O pai, depois de contar o dinheiro discretamente retirou do bolso, aborda o garçom...*

Apenas a partir do quarto período, no quarto parágrafo, P17 apresenta idéias diferentes do texto de apoio – *Ao acabar a corrida todos se dirigem à avenida para comemorar com todas aquelas pessoas bonitas e de fora (...). Som bebidas e claro uma boa dança para voltar em forma (...). Alguns momentos depois chega as autoridades e embargam nosso fim de semana.....*

No último parágrafo, há novamente reprodução de idéias – *Assim eu gostaria que fosse a minha última crônica: fosse pura e detalhista dos fatos e acontecimentos.*

Mesmo nos fragmentos em que o produtor tenta usar expressões originais, P17 é produzido com baixo índice de informatividade. Portanto, trata-se de um texto que se limita a repetir coisas que nada somam à experiência do interlocutor, e por isso não alcança sua atenção.

Nessa produção, há uma decodificação das informações do texto de apoio, configurada em seu desenvolvimento. Diferente da paráfrase reprodutiva, em que se espera escrever só o essencial de um dado contínuo, percebe-se aqui alteração apenas no emprego de algumas palavras ou expressões sinônimas. A ausência de compreensão e seleção das idéias principais não permite a progressão textual, por isso consideramos P17 uma cópia do texto de apoio.

P 18

Pobre de bens materiais e ricos de bom coração

(1) *Em um domingo estava eu sem nada para fazer quando resolvi assistir TV, estava “entedeada” pois não passava nada que valesse a pena para ver. Quando então coloquei no canal (02 SBT) e estava passando um novo quadro onde um cantor (Filipe Dilon) e um repórter (Fábio) se passavam por mendigos durante uma noite fria.*

(2) *O impressionante foi ver que mesmo passando frio e fome um mendigo não aceitou ir para um albergue, pois lá não aceitavam cães, e no momento era a única coisa que lhe restava “seu cão”. Amigo fiel e companheiro. Horas depois encontraram uma mulher vendendo arranjos de flores no semáforo, para sobreviver, logo depois os dois se aproximaram dizendo que estavam com fome, e a mulher sem muito pensar ofereceu seu mísero dinheirinho que tinha ganhado e por fim completou dizendo que se tivesse mais dariam-lhes, pois sabia o que era ter fome e não ter quem lhe oferecesse o que comer, pelo contrário viravam lhe as costas bruscamente.*

Análise 18

O autor de P18 atende à proposta de produção: tentar ser um cronista de seu cotidiano, lembrando-se de algum fato observado recentemente. Estabelece uma relação intertextual, uma reprodução, e repete com poucas modificações o mesmo texto, como se verifica no primeiro parágrafo de P18: *Em um domingo estava eu sem, nada para fazer (...), estava “entedeada” (...). Quando então coloquei no canal (02 SBT) e estava passando um novo quadro um cantor (Filipe Dilon) e um repórter (Fábio) se passavam por mendigos durante uma noite fria.*; e no texto de apoio, no segundo parágrafo: *Gostaria de estar inspirado (...). Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que faz mais digna de ser vivida.*

Já no primeiro parágrafo de P18 o produtor usa o texto de apoio para dar seqüência a uma “imagem” e atende à proposta de produção. É este exercício que a escola propõe aos alunos: a reprodução parafrástica, o diálogo com o texto de apoio e com sua produção. Segundo concepções de Meserani (2002), podemos afirmar que P18 é uma paráfrase reprodutiva, pois traduz em outras palavras o texto de apoio, por meio de substituições semânticas ou sinonímicas.

O produtor faz menção aos esquemas presentes na proposta e no texto de apoio, isto é, assuntos da vida cotidiana. No entanto, não expande e nem o desdobra para o esquema de conhecimento central, a falta de inspiração para escrever um texto que retrate o dia-a-dia do ser humano. Apenas preenche o outro parágrafo com exemplos de acontecimentos relatados pelas emissoras de televisão, cenas comuns de todos os dias. Observamos os esquemas de conhecimento acionados: tédio, televisão, mendigos, fome, solidariedade, que são de fato realistas para um assunto que merece uma crônica, e são usados em P18 para predizer o que virá no texto.

A esse respeito, podemos mencionar que P18 *repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar seqüência à mensagem derivada* (MESERANI, 2000, p. 100), tal como se verifica no quarto parágrafo do texto de apoio: *O pai depois de contar o dinheiro que*

discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, indicando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma..., que pode ser confrontado com o fragmento do segundo parágrafo, no terceiro período de P18: (...) *logo depois os dois se aproximaram dizendo que estavam com fome, e a mulher sem muito pensar ofereceu seu mísero dinheirinho que tinha ganhado...*

P18, apesar de explicitar as idéias do texto de apoio, apresenta um dado novo, no primeiro e segundo parágrafos: cantores que passavam por mendigos e não aceitavam permanecer em um albergue, pois um cão fazia parte de suas vidas. Essas idéias aparentemente indicam uma expansão textual, que vai além do material oferecido como apoio. Todavia, percebe-se que há uma extração de idéias elencadas. Há, sim, uma tentativa do produtor de explorar o conteúdo, mas não existe uma progressão semântica que vá além dos dados fornecidos pelo texto de apoio.

P 19

Um dia que eu foi viaja

(1) *Uma manhã eu vai de casa para ir, eu vim para a cidade quando eu me deparei com meu amigo eu lhe dize que eu iria viaja para São Paulo, pra vê meu prima que mora lá.*

(2) *Eu chegamos na rodoviária eu quase que caiu na rua em frete da rodoviária, foi uma vergonha para mim por que lá muitas pessoas esperamos o ônibus.*

(3) *Quando eu enbriquei no ônibus em semtei na janela e viu uma pessoa e semtou comigo ela era uma pessoa muito legal nós conversamos sobre a vida ao chega na desenbrique encontrei meu tia, foi um grande, digo; momento para mim. No mês depois eu retornei para cãs e no onibus eu encontrei aquela mesma pessoa que eu semtei na vinda nós conversamos muitos e acabou rolano um beijo e depois comesamos a namora e estamos está hoje.*

Análise 19

P19 apresenta problemas – a influência da fala na escrita – relacionados ao aspecto formal. Quando dizemos problemas é pelo fato de se tratar de produção de aluno em um nível de ensino, em que deveria dominar a língua com naturalidade. Aparentemente, os esquemas acionados pelo produtor de P19 são:

- (1) Sai do campo, vai para a cidade, encontra um amigo e diz-lhe que irá viajar: *Uma manhã (...) vim para a cidade (...) dize que iria viaja para São Paulo...*;
- (2) Chegando na rodoviária, quase cai: (...) *quase caiu em frente da rodoviária, ...*;
- (3) Fica envergonhado porque as pessoas que esperavam o ônibus perceberam a cena: (...) *foi uma vergonha pra mim por que lá muitas pessoas esperamos o ônibus.*;

- (4) Embarca, e no ônibus senta-se ao seu lado uma moça com quem faz amizade: (...) *semtei na janela e viu uma pessoa e semtou comigo, ela era um pessoa muito legal.*;
- (5) Quando chega ao destino a tia está esperando por ele: (...) *ao chega no desembraque encontrei minha tia...*;
- (6) Um mês depois retorna para casa e encontra a mesma moça no ônibus: *No mês depois eu retornei para cãs e no ônibus encontrei aquela mesma pessoa...*;
- (7) Sentam-se juntos e inicia um namoro: (...) *nós conversamos muitos e acabou rolando um beijo...*;
- (8) Até hoje estão namorando: (...) *e depois comesamos a namora e estamos está hoje.*

Para entender P19 é preciso encontrar os esquemas acionados pelo seu produtor, pois o texto tem problemas ortográficos, influência da oralidade na escrita e repetições. O caminho percorrido na construção de sentidos pelo produtor de P19 não está claro, pois não reconhece no texto de apoio a presença de outras vozes, fato que nos leva a enfatizar Geraldini (1997b, p. 102), quando afirma que o texto se constrói *para* e *com* o *outro*. Essa construção acontece porque se sabe que um texto acabado não é fechado em si mesmo. O reconhecimento de que o texto conversa com o leitor poderia levá-lo a construir o próprio texto com informações inovadoras, acrescentadas àquelas lidas. Dessa forma, ele faz apenas uma leitura que não aciona as estratégias textuais adequadas, e lê apenas a superfície do texto, como também os esquemas de conhecimento pertinentes não estão adequados ao que é proposto, a fim de realizar inferências e construir um sentido autorizado para o seu texto. Se os esquemas ativados são inadequados, a compreensão também será prejudicada.

Observa-se, aqui, que o produtor não consegue alcançar o nível na leitura proposta e acaba acionando esquemas não pertinentes às idéias do material de apoio, desvinculando a leitura da produção escrita. Tanto quanto os esquemas de conhecimento, as *estratégias de processamento textual* (KOCH, 2000), como os de organização da informação estão comprometidos pela insuficiência de dados, culminando por caracterizar um *texto sem conectividade textual* (COSTA VAL, 1999).

O produtor de P19 produz um texto que atende ao nível cognitivo para de ensino fundamental, apresentando interferências da fala na escrita.

P 20

Alegria de viver

*Viver é desfrutar do inevitável
Andar direcionado a um caminho
Que a todos seja viável.
Conduzir a tristeza, trazida por infortúnios
De maneira alegre e hábil.*

*Aproveitar cada dia da vida
Consciente de sua importância
Sem se preocupar com a despedida
Desde a nossa infância.*

*A vida está repleta de obstáculos
os quais são muitas vezes difíceis e árduos.
Mas ao mesmo tempo ela nos proporciona meios para enfrentá-los,
porque estes, precisam ser superados.
Viver significa ser feliz sem medo,
vagando como uma leve brisa ao relento
e assim seguimos vivendo,
Sentindo, compreendendo e convivendo.*

Análise 20

Nessa produção, o aluno produtor usa o texto de apoio, a crônica, para produzir um texto diferente, um poema. Observemos os esquemas acionados em cada estrofe:

(1) A vida conduz a um caminho que dá oportunidades de encontrar tristezas, infortúnios, mas devemos enfrentá-los com alegria e sabedoria.

(2) Viver bem todos os dias sem nos preocuparmos com o tempo que passa.

(3) A vida impõe muitos obstáculos, que precisam de sabedoria para ser enfrentados, para depois serem superados.

(4) Viver é sinônimo de ser feliz, sem receio, livre, aproveitando, entendendo as atitudes de todos.

P20 estabelece um diálogo com o texto de apoio, no segundo parágrafo, no terceiro período, com a primeira estrofe do poema: *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida*

O produtor produz um texto que parece tratar-se de uma *paráfrase (ou palavras da mesma família), mudando apenas a construção* (Ilari, 2003, p. 154).

No entanto, Meserani (2002, p. 97) afirma que *em teoria da literatura, tem-se paráfrase como sendo 'a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita'*. Isso pode ser identificado em P20, nos esquemas acionados, nas seguintes estrofes e versos; se comparados ao texto de apoio;

- 2ª. estrofe, 1º. verso: *Aproveitar cada dia da vida*, com o 2º. parágrafo no 3º. período: *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.*
- 3ª. estrofe, 1º. verso: *A vida está repleta de obstáculos*, com o 2º. parágrafo no 6º. período do texto de apoio: *Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me um simples espectador e perco a noção do essencial.*

A possibilidade de aceitarmos P20 como uma paráfrase reprodutiva reside na idéia de que o produtor esteja criando um diálogo entre seu texto e o texto de apoio. Isso lhe dá possibilidades de produzir o próprio texto, porque nesse diálogo outras visões de mundo podem ser ativadas e exploradas, como aqui em P20, em que *o original serve de apoio para esse exercício intertextual* (Idem, p. 20). P 20 exemplifica uma paráfrase organizada em poema a partir da prosa.

P 21

Jovens

*Não poderia dizer com palavras
como são esses inexplicáveis seres humanos
Há tantos jovens perdidos na sua própria ignorância
E será que se importam?
O que será que é importante para eles?
Ter um carro, roupas, dinheiro?
E será que eles são amigos?
Parecem não estar à procura de amigos
Mas sim de papos confusos, drogas e sexo
Acho que poderia definir alguns desses jovens como:
Bonecos de porcelana
Bonito por fora
E vazio por dentro...*

Análise 21

P21 dialoga com o texto de apoio na questão do comportamento humano, reconstruindo sentidos, renovando as palavras, como podemos observar nos versos do poema.

O produtor de P21 aciona esquemas de conhecimento pertinentes à proposta de atividade, isto é, produzir um poema usando o texto de apoio como intertexto. Para isso, basta observar os esquemas acionados: a falta de palavras para explicar as atitudes dos seres humanos, no primeiro e segundo versos: *Não poderia dizer com palavras / como são esses inexplicáveis seres humanos*; relacionando-se com os esquemas de conhecimento da crônica: por falta de inspiração para escrever o cronista entra num botequim e passa a observar um

casal de negros. Essas cenas do cotidiano são articuladas, em P21, com novos mecanismos de construção sintática, novas características humanas, inexistentes no texto de origem, caracterizadas nos 11º., 12º. e 13º. versos: *Bonecos de porcelana / Bonito por fora / E vazios por dentro.*

Observa-se que no primeiro e segundo versos o produtor de P21 extraiu a idéia do texto de apoio, no primeiro parágrafo, segundo período: *Na realidade, estou adiando o momento de escrever*, como também no segundo parágrafo, segundo e terceiro períodos: *Gostaria de estar inspirado, de coroar de êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano....* Isso indica que o produtor de P21 estabeleceu um diálogo com o texto de apoio.

Todavia, a partir do terceiro verso é que o produtor usa as informações do texto de apoio para reforçar a idéia de que jovens não têm inspiração para viver, não se preocupam com o essencial, que é a valorização de si mesmos como seres humanos, saudáveis e inteligentes.

A extração de idéias ocorre nesse sentido, como também acrescenta mais informações que não estão no tema do texto de apoio, como os problemas de consumismo, de drogas, de sexo, o que envolve seriamente os jovens na sociedade, informações apresentadas no sexto verso de P21: *Ter um carro, roupas, dinheiro?*, e no nono verso: *Mas sim de papos confusos, drogas e sexo.* Além disso, transforma, o gênero prosa em poesia. O produtor de P21 demonstra ter habilidade em leitura, pois elaborou seu texto desvinculado de moldes que reiteram as idéias, as quais são usadas para configurar um novo sentido ao texto produzido.

P 22

O meu jeito de ser

*Não poderia dizer com palavras
como são esses inexplicáveis seres humanos
Há tantos jovens perdidos na sua própria ignorância
E será que se importam?*

*Quero amar a todos e ser amada,
com uma criança levada.
Sorrir a toa sem motivos ou decisões,
porque afinal somos todos cidadãos.*

*Ajudar e dar um bom exemplo
um por favor, muito obrigado,
isso faz parte do nosso vocabulário
gentileza e educação.*

Vamos lá minha gente,

*Ser feliz como o oriente
Nascer e ser feliz até o ocidente
Este é o meu jeito de ser!*

Análise 22

O poema do produtor é o resultado da atividade de leitura em que o texto de apoio serve para um exercício intertextual. A reprodução literária, segundo Meserani (2002, p. 89), *se funda em dois conceitos sobre obras literárias e das demais artes. O primeiro é o de propriedade autoral, visto que as obras são resultado do trabalho de criação de alguém. E, decorrente disso, o conceito de apropriação.* Nessa concepção, a apropriação nega um fator relevante para a textualidade, a intertextualidade, já que em P22 aparentemente, a apropriação das palavras ou idéias do texto de apoio não está explícita.

O produtor de P 22 aciona esquemas de conhecimento que viabilizam sua progressão. Na 1ª. estrofe refere-se à vida e à liberdade; na 2ª. estrofe, à importância de se viver com alegria; na 3ª. estrofe, à educação como regra para a convivência; e na 4ª. estrofe refere-se à presença da felicidade na vida dos seres humanos, em seu relacionamento com outras pessoas. Os esquemas vida, liberdade, alegria, educação, humildade e felicidade, acionados nas estrofes de P22, aproximam-se do texto de apoio apenas no campo do conteúdo temático, como podemos observar na expressão do texto de apoio, no 2º. parágrafo, 4º. período: *Visava o circunstancial, ao episódico*, e no conceito de liberdade, implícito na 1ª. estrofe de P22: *Viver a vida no maior astral / não olhando para o mal.*

No 6º. parágrafo, 8º. período do texto de apoio ocorre o esquema alegria: *O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração*, que também está implícito na 2ª. estrofe, no 3º. verso de P22: *Sorrir a toa sem motivos ou decisões.* Já na 3ª. estrofe de P22: *isso faz parte do nosso vocabulário / gentileza e educação*, o esquema educação está implícito ao texto de apoio no 6º. parágrafo, 4º e 5º. período: *Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: 'parabéns pra você, parabéns pra você...' . Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa*, o que confere ao produtor a característica de um produtor competente, pois faz uso concomitante da extração e atribuição de sentidos.

Se a paráfrase reprodutiva tem sua força na *tradução* que faz de expressões ou seqüências textuais que lhe servem de apoio, na paráfrase criativa o produtor pode ultrapassar *os limites da simples reafirmação ou do resumo do texto original* (idem, p. 109); como no caso de P22, principalmente por se tratar de um texto produzido num contexto escolar, em que se pode dar vez e voz ao aluno, leitor e produtor do próprio texto.

P 23

A triste realidade

*A realidade é triste,
problemas que afligem
pobres cidadãos oprimidos
pela miséria e pela dor
da indiferença.*

*A realidade é triste,
quando a fome chega
e não tem como saciá-la.*

*A realidade é triste,
quando o frio gela até
a alma e não tem
como se aquecer.*

*A realidade é triste,
porque quando na dor,
na fome, no frio é preciso
se manter inexorável para
sobreviver.*

Análise 23

P23 é um intertexto, uma paráfrase organizada em versos, com base em um texto em prosa. O produtor de P23 estabelece um diálogo com o texto original, como podemos observar na primeira estrofe de P23: *A realidade é triste / problemas que afligem / pobres cidadãos oprimidos / pela miséria e pela dor / da indiferença*, versos que remetem ao terceiro parágrafo do texto de apoio: *... um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas... A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha ... Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.*

A repetição do verso *A realidade é triste*, em todas as estrofes, sugere monotonia, ou o que se desenrola sempre do mesmo modo na vida cotidiana: os problemas, a miséria, a fome, o frio. E, em meio a essa monotonia, uma série de coisas se manifesta: as dificuldades, as dores, a realidade da vida, expressas no 4º. e 5º. versos da 1ª. estrofe: *pela miséria e pela dor / da indiferença*. Nesse sentido, há um diálogo com o texto de apoio, logo no primeiro parágrafo: *A perspectiva me assusta. (...) Eu pretendia apenas recolher da vida algo se seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.*

Nesse *exercício intertextual*, P23 ultrapassa os limites da simples reafirmação ou do resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinônimo, da simples

tradução literal (MESERANI, 2002, p. 109). As palavras *miséria* e *fome* se renovam, mesmo apoiadas no original, marcadas pela repetição do 1º. verso, *A realidade é triste*, e são retomadas de forma crítica no primeiro verso de todas as estrofes em P23, como podemos observar: *pela miséria e pela dor*, 4º. verso da 1ª. estrofe: em que as idéias são expandidas na 2ª. estrofe, no 2º.e 3º. versos, *quando a fome chega / e não tem como saciá-la*, e na 3ª. estrofe, no 2º., 3º. e 4º. versos, *quando o frio gela até / a alma e não tem / como se aquecer*.

Na última estrofe, o produtor demonstra habilidade em leitura ao elaborar o 2º., o 3º., o 4º. e o 5º. versos: *porque quando na dor / na fome, no frio é preciso / se manter inexorável para / sobreviver*, pois não se limita aos moldes da simples reiteração de idéias, mas atribui um novo sentido a P23, na última estrofe, em que a palavra *inexorável* expande-se na conclusão, após a repetição do 1º. verso, *A realidade é triste*, demonstrando que o ser humano se torna insensível para sobreviver diante de um mundo moderno, competitivo e conflituoso, em que uma grande maioria de seres humanos ainda passa fome e frio. Há insensibilidade diante da simplicidade das pequenas coisas, tal como um assunto que dê inspiração a um cronista para escrever sua crônica, tema fornecido no texto de apoio.

P 24

A realidade é triste

*Gente sem moradia,
Gente passando fome,
Gente passando frio,
a realidade é triste.*

*O mundo com violência,
filhos batendo nos pais,
o que falta acontecer mais?
a realidade é triste.*

*Tantos com muito,
muitos sem nada,
o que a vida nos prepara!
a realidade é triste!*

Análise 24

O produtor de P24 aciona os seguintes esquemas de conhecimento: *fome* na primeira estrofe, *violência* na segunda estrofe e *desigualdade social* na terceira estrofe, próximos ao texto de apoio, num exercício intertextual que evidencia as diferenças entre o poema e a crônica.

Esses esquemas estabelecem um diálogo intertextual com o texto original, no terceiro parágrafo, (...) *toda arrumadinha no vestido pobre (...). Vejo, porém, que se preparam para*

algo mais que matar a fome, com a primeira estrofe de P24 – fome/realidade triste; no segundo parágrafo do texto de apoio *Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição, quer num flagrante de esquina, (...) ou num incidente doméstico, (...) percebe-se o diálogo com a segunda estrofe do poema, O mundo com violência, / filhos batendo nos pais, / o que falta acontecer mais?*, com o esquema violência; e ainda no terceiro parágrafo notamos que o esquema desigualdade social manifesto na terceira estrofe de P24 é o resultado do diálogo estabelecido com o texto de apoio, no segundo período *A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha (...)*.

Ao usar os esquemas moradia e ainda violência, o produtor infere esquemas de conhecimento no texto de apoio, como a violência social, a desigualdade e a discriminação, que excluem e marginalizam o cidadão comum da sociedade, em que poucos têm muito e muitos não têm nada. Essa inferência acontece principalmente pelo fato de o produtor não fazer uso apenas de informações explícitas no texto de apoio, mas também as implícitas. Isso acontece quando ele usa a informação não visual para prever ou antecipar o que virá mais adiante no texto. Para Fulgêncio e Liberato (1996, p. 81), a informação visual procedente da leitura de um texto pressupõe dois processos: *de um lado a previsão, que acelera e portanto facilita a leitura; de outro, a inferência, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto*. A previsão e a inferência são, segundo esses autores, os pilares para a *construção de pontes de sentido* de um texto, conferindo a ele significado, lógica e coerência.

Já, para Marcuschi (1999), é nesse processo que as inferências pragmático-culturais se fazem mais presentes na leitura de textos, pelo fato de as relações individuais e socioculturais do produtor envolverem a construção de diferentes significados para um mesmo texto, já que esse tipo de inferência engloba os conhecimentos pessoais e ideológicos do produtor. Nesse sentido concordamos com Scott (1983, p. 101), ao considerar a *leitura nas entrelinhas* como *máximas ou estratégias que um leitor competente poderá seguir para interpretar a coerência de um texto*. O trabalho de apreender e de completar é do produtor que participa da constituição dos significados do texto, por meio de sua experiência/vivência como sujeito-leitor de textos e do mundo. Essa vivência é ainda fundamental quando se trata da intertextualidade, dos caminhos para o diálogo entre os textos, que influenciam e fazem parte do cotidiano do produtor. De acordo com Koch (2002, p. 64), a intertextualidade *é um fator dos mais relevantes na construção da coerência textual*.

P24 também é uma paráfrase do texto de apoio, construída a partir de uma composição distinta – a prosa. Meserani (2002) afirma que no exercício intertextual o aluno que produz uma paráfrase criativa alça vôos que ultrapassam a simples reafirmação ou o resumo do texto original. Sob esse aspecto concordamos com o autor, pois em P24 o esquema realidade, sugerido no título, *A realidade é triste*, é repetido nas três estrofes, no quarto verso, *a realidade é triste*. Essa repetição estabelece a relação de sentido com a vida social do dia-a-dia, distinto do esquema realidade, presente no texto de apoio, com o sentido de momento propício para se escrever uma crônica, presente no primeiro parágrafo: *Na realidade, estou adiando o momento de escrever*.

P 25

A adolescente

*A vida é tão bela que chega a dar medo.
Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita
mas*

*esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.*

Medo que ofusca; luz!

*Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:*

*Adolescente, olha! A vida é nova ...
A vida é nova e anda nua
_ vestida apenas com o teu desejo!*

Análise 25

P25 é uma produção com poucas semelhanças com o texto de apoio, o que nos leva a lembrar Meserani (2002), ao afirmar que a paráfrase é o meio de se fazer referência a uma obra que lhe é anterior com o intuito de reafirmá-la, esclarecê-la. É, portanto, estabelecer a relação de *intertextualidade implícita* (Koch, 2000), o que aqui se verifica dado a pouca semelhança entre P25 e o texto de apoio.

Nessa perspectiva, a expansão das idéias, a semelhança tênue que reaparece com novos significados é entendida como paráfrase criativa, a qual ultrapassa a transcrição literal do texto oferecido como apoio. Os esquemas de conhecimento acionados em P25 são: vida, medo, segredo, desejo e adolescente. Esses esquemas dialogam com o texto de apoio, no

segundo parágrafo, (...) *pretendia recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano*, que se aproxima dos esquemas de P25, vida, medo, segredo e desejo, estes por evidenciarem a experiência do produtor enquanto sujeito histórico-social e culturalmente constituído.

Por outro lado, a construção de um gênero textual a partir de outro, ou seja, um poema originado de uma crônica, revela a paráfrase criativa, característica de um produtor eficiente, como afirma Goodman (1987), no sentido de que não há apenas um modo de se processar a leitura de um texto. Assim, o produtor/leitor de P25, segundo Goodman, depende da maneira como a utiliza. Contudo, notifica que o produtor/leitor apto apresenta estratégias para executá-la, e o domínio dessa leitura contribui para torná-la eficiente. P25 é uma referência a essa questão. O produtor seleciona os dados mais representativos do texto de apoio para compor sua produção, e além disso acrescenta dados novos, faz inferências, evidenciados pelos esquemas de conhecimento sobre vida, medo, segredo e desejo.

No título de P25, *A adolescente*, supõe-se que o produtor tenha se inspirado na personagem do texto de apoio, conforme a expressão no sexto parágrafo, *A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo*. No entanto, título dado e a relação com o texto de apoio justificariam ao produtor de P25 atribuir um título ao poema como por exemplo; “A criança”. Leffa (1996) salienta que ler é uma forma de atribuir significado ao texto. Assim, um único texto pode representar distintas visões da realidade. A eficiência está em saber explorá-lo e processar as informações, para confirmar ou descartar as hipóteses observadas. O produtor de P25 ao atribuir o título “A adolescente”, como também ao usar o vocativo na última estrofe, primeiro verso, *Adolescente, olha a vida! A vida é nova...*, dá um novo sentido a seu texto, se levarmos em conta, que Goodman (apud Kato, 1986, p. 29) *considera a leitura como uma atividade entre o pensamento e a linguagem*. O produtor é instigado a reconstruir o que lê no texto de apoio, interagindo com ele de modo que o processamento é realizado por meio da extração e da atribuição, alternadamente.

Dessa forma, o produtor acrescenta ao que lê um novo sentido, ou seja, o texto de apoio fornece subsídios e matéria-prima para a produção de um novo texto. Kleiman (1989, p. 31-33) diz que essa interação deve-se ao fato de o leitor e produtor serem *sujeitos sociais* e fazerem da leitura um momento *dinâmico e mutável*, que leve o leitor a questionar, a confrontar, a levantar – testar – hipóteses, a buscar significados e descobrir que um texto pode oferecer *múltiplos sentidos* (Idem).

P 26*Um domingo inesquecível*

*Um dia inesquecível
Olhares fixados
Espetáculo a começar
Poeira a levantar....*

*Um sol delicado
Uma tarde deslumbrante
Um domingo interessante...
O sol vai-se turvando
O pessoal se deslocando
A caminho da diversão.*

Análise 26

O produtor de P26 não deixa muito claro o diálogo com o texto de apoio. A produção não foi construída com ênfase nas suas idéias. Percebemos que a intertextualidade, aqui, é instituída pelo conteúdo, implicitamente, revelando algumas diferenças entre P26 e o texto de apoio. Essas diferenças são acionadas pelos esquemas de P 26: dia, espetáculo, poeira, sol e diversão. No texto de apoio, nota-se o diálogo implícito com o segundo parágrafo, no terceiro período: *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, ...;* e no quinto período, (...) *torno-me simples espectador....*

A disposição desses esquemas nos versos de P26 indica também a *situacionalidade e a progressão* (COSTA VAL, 1999) do poema, estabelecendo a diferença formal entre o texto original e P26, originando aí um intertexto implícito. Meserani (2000) alerta que a presença de modelos e de esquemas é necessária para nortear a criação. É o que notamos em P26, com a criação de uso esquemas e modelos, pois no texto acrescentam-se dados que não constam no texto de apoio.

Verifica-se, assim, que P26 é uma paráfrase criativa, que demonstra a competência do produtor em leitura e escrita escolar.

P 27*Amar*

*Amar não quer dizer,
desejar a pessoa amada
e sim compreende-las
nas horas difíceis.*

*Amar é um ir e vir não sei de onde
sem saber para onde vai
E um sorriso que se esconde
na sutileza de um aí.*

*Amar é uma tristeza que faz sorrir
É uma saudade que faz chorar
É um desejo de desistir
É uma vontade louca de continuar.*

Análise 27

O esquema de conhecimento mencionado em P27, o amor, não se aproxima do texto de apoio. Os esquemas evocados nas três estrofes de P27 são os seguintes: 1) amor e compreensão; 2) amor, incerteza e alegria; 3) amor, saudade e desejo. Esses esquemas de conhecimento estão distantes do texto de apoio, afastamento que o produtor de P27 faz, previsto pelo grau de imprevisibilidade (novidade) a que Koch e Travaglia (1995) se referem, contribuindo para propiciar a inferência do leitor, tal como verificamos nos primeiros versos das estrofes de P27, *Amar não quer dizer,/ Amar é um ir e vir não sei de onde/ Amar é uma tristeza que faz sorrir*, que referenciam o amor, título também do poema.

P27 não estabelece um diálogo explícito com o texto de apoio. Nesse sentido, aparentemente não é um intertexto (MESERANI, 2002), mas os esquemas de conhecimento aí acionados, amor, compreensão, incerteza, alegria e desejo estabelecem um jogo intertextual implícito (BARTHES, 1974, apud KOCH, 2000, p. 46), visto que segundo, esse autor, *todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis*. A intertextualidade é marcada pela presença do intertexto, como percebemos em P27 por meio de uma paráfrase criativa (MESERANI, 2002), pela pouca semelhança mantida com o texto de apoio.

Mesmo assim, distante, notamos leve semelhança no intertexto presente em P27, ao aproximar os esquemas de conhecimento ao texto de apoio. Na primeira estrofe de P27, os esquemas amor e compreensão dialogam com o texto de apoio: amor e compreensão dos personagens (casal de negros e a filha) que ligam os laços familiares; em P27, a incerteza do amor e da alegria dialoga com o texto de apoio quanto às incertezas da vida diária, *busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um*; e ainda, em P27, os desejos dialogam com o texto de apoio. Trata-se do desejo do cronista de encontrar a inspiração para escrever uma crônica. Internamente, no texto de apoio há uma relação com os desejos dos personagens (casal de negros) de comemorar o aniversário da filha, *A negrinha, contida na sua expectativa, ...*, no quinto parágrafo.

Ainda, na terceira estrofe de P27, os esquemas amor, saudade e desejo foram acrescentados pelo produtor como uma informação nova, isto é, para suficiência de dados, compreensão desejada pelo produtor, que caminha paralelamente com elementos da superfície

textual, tal como o esquema amor, que se relaciona adequadamente para a produção de sentidos (KOCH, 2000), contribuindo para a coerência de P27.

P 28

Crônica: “Minha vida”

*Todos os dias me levantava cedinho
para ver o sol nascer.
como é bom ter olhos para ver o
brilho que sol tem.
Olhar, parar um minuto, pensar que
nem tudo é para sempre.
Eu vejo a vida tão maravilhosa, posso
fazer da minha vida o que quiser, sem
magoar ninguém, posso ser o que quiser
e sonhar o quanto puder.
Eu amo tudo que tenho e tenho tudo
que preciso.
Eu me divirto brinco, levo a sério quando
preciso, mas a vida é para viver bem vivia.
Vou aproveitar o maximo, porque minha
vida é única, cada dia eu vivo
mais e mais...
Posso dizer que Sou muito feliz.*

Análise 28

O esquema de conhecimento acionado em P28 é a alegria de viver em liberdade, sugerido como proposta de produção: (...) *Escreva um poema que estabeleça um diálogo com a crônica que você leu.* Em P28 viver satisfeito significa *ter tudo o que for preciso*, e ser feliz pressupõe *ver a vida tão maravilhosa e fazer da vida o que quiser*, isto é, ter liberdade.

Alegria não pressupõe liberdade; a questão da liberdade envolve outros esquemas de conhecimento, tais como o *lingüístico*, o *enciclopédico* (KOCH, 2000), não necessariamente relacionados com a questão da alegria. Pensar em liberdade nos reporta aos esquemas de conhecimento livre, desimpedimento, abertura, etc., que o produtor utiliza estrategicamente ao lado das informações do texto de apoio, para comprovar que a liberdade na vida do ser humano inclui momentos de sonho, felicidade e inspiração. P28 dialoga com o texto de apoio no segundo parágrafo. Essa conversa pode ser observada nas expressões *Todos os dias me levantava cedinho...*, e *Eu vejo a vida tão maravilhosa*, o que também marca a situacionalidade (COSTA VAL, 1999).

A extração de idéias ocorre nesse sentido: basta verificar o fragmento do segundo parágrafo do texto de apoio, (...) *Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida*, e confrontá-lo com os versos de P28: *Olhar, parar um minuto, pensar que / nem tudo é para*

sempre / Eu vejo a vida tão maravilhosa, posso / fazer da minha vida o que quiser, sem / magoar ninguém, posso ser o que quiser / e sonhar o quanto puder.

Todavia, notamos que há um acréscimo de informações que não estão no texto de apoio. Nesse caso, o produtor demonstra ter habilidade em leitura por elaborar a produção sem se limitar aos moldes da simples reiteração de idéias (MESERANI, 2002), mas construindo de um novo sentido textual. Por tais motivos, P28 se aproxima da paráfrase criativa em termos de conteúdo, tal como Koch e Travaglia (1998) enfocam, referindo-se aos textos que tratam de assuntos de uma mesma área de conhecimento, ou cultura ou época. Essa intertextualidade estabelece uma relação implícita entre o texto de apoio e P28, pois não exige conhecimento do texto anterior por parte do produtor.

P 29

Poesia: Meu amor sincero...

*Todos esses anos em que estamos
juntos, não houve um dia se quer
em que duvidei da sua sinceridade
comigo. Lembro-me de que houve momentos
em que isso poderia acontecer, pois
sempre há aqueles que torcem pela nossa
decepção.
Mas, mesmo diante disso, senti segurança
com as palavras que você dizia,
e permanecemos juntos todos esses anos
O amor é a mais forte de todas
as paixões porque atinge ao mesmo
tempo a mente e o coração.*

Análise 29

O poema produzido, P29, revela uma intertextualidade implícita com o texto de apoio. Segundo Meserani (2002), o novo texto deverá fundamentar-se na transformação de vários textos, tal como podemos observar pelo acionamento de esquemas de conhecimento em P29: convivência, sinceridade, decepção, palavras, amor, paixão.

P29 não apresenta a estrutura formal de um poema, por isso supõe-se que o produtor não tenha acionado esquemas quanto a *conhecimento superestrutural* (Koch, 2000), por isso produziu um texto desestruturado formalmente. O baixo teor informativo de P29 leva a acreditar que o produtor não percebe as entrelinhas, apresentando dificuldades no reconhecimento das idéias principais do texto de apoio. Realiza uma *leitura ascendente* (KATO, 1999), e conseqüentemente é levado à atribuição de sentidos inadequados. Além disso, produz um texto desestruturado quanto ao ritmo.

Referindo-se à criatividade, Meserani (2002) observa que a maioria dos textos escolares toma como modelo básico o discurso do professor, a aula e o livro didático, os quais acabam impondo uma estrutura formal e um estilo para os textos dos alunos. Para encaixar-se no modelo proposto pela escola, o aluno raramente consegue produzir um texto criativo. Contudo, alerta Meserani (idem, p. 101) que a presença de modelos e de esquemas, presentes nas séries iniciais de alfabetização, é necessária para nortear a criação, *sair da reprodução literal das cópias e ditados já é um vôo, ainda que modesto, (...)*. O perigoso é a imposição deste ou daquele modelo, pois sufoca a criação e caminha para a redundância e o lugar-comum. No entanto, no nível de ensino do produtor isso não deveria ocorrer, já que se pressupõe um produtor provido de maturidade.

Outro aspecto ressaltado pelo autor é a questão do *espontaneísmo*, ou seja, a crença de que, para fugir do padrão, é válido um alvará amplo e irrestrito à imaginação. Dar asas à imaginação não significa ignorar os procedimentos instrumentais dos métodos, como ocorre no poema em P30. O produtor acaba usando expressões de lugar-comum, tal como: *Meu prato de comida estava em cima da mesa / meu cachorro comeu*.

Um segundo ponto a se refletir em P30 é a intertextualidade implícita (Meserani, 2002) utilizada pelo produtor ao relacionar a comida que estava em cima da mesa (e o cachorro a comeu) com o texto de apoio, no que se refere à menina negra ao comer uma pequena fatia de bolo com muita satisfação, sentada à mesa de um bar. A intertextualidade aqui, é marcada entre P30, 2º. verso: *Meu prato de comida estava em cima da mesa meu cachorro comeu*, com o texto de apoio, 6º. parágrafo, 6º. período: *A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo*. O diálogo é adequado por ser facilmente reconhecido na leitura de mundo. Contudo, se houvesse esquemas de conhecimento mais claros (intertextualidade explícita) o produtor atribuiria maior autoridade ao texto. Essa situação é permitida por Costa Val (1994, p. 31), quando afirma que o óbvio e o inusitado podem ser justificados e eficientes dependendo de como são tratados no todo textual.

Sob tal aspecto, pode-se dizer que P30 se encontra no nível intermediário, pois não constitui uma paráfrase criativa nem totalmente reprodutiva. A classificação nos leva a concordar com Meserani (2002, p. 127) quando diz que *há outro procedimento criativo que Guilford, em suas pesquisas sobre psicologia da criatividade, chama 'redefinição', uma 'forma de transformação de alguma coisa conhecida em outra não conhecida'*. A redefinição aplica-se à categoria textual reprodução, classificada como *deslocamento e/ou montagem*.

ANEXO 3

Dados sobre as verbalizações dos professores.

Aqui serão abordados dados oriundos das conversas informais com professores de Língua Portuguesa, que retratam os aspectos principais para o desenvolvimento de uma aula de leitura e produção, como objetivos, direcionamento, importância do texto para a turma e para a formação de um leitor competente e, conseqüentemente, um produtor eficiente. Consideraremos a fala de quatro professores de Língua Portuguesa:

P.L.P.1 – Professora 1;

P.L.P.2 – Professora 2;

P.L.P.3 – Professora 3;

P.L.P.4 – Professor 4.

Conforme esquematizamos, os professores de Língua Portuguesa, acima representados por letras maiúsculas, seguidas de um número, responderam informalmente as perguntas sobre sua competência como leitores/produtores, como professores e como sistematizadores do ensino.

Primeiramente, tomando-se os pressupostos teóricos-metodológicos da abordagem interacionista (Kleiman, 1989b; Solé, 1998; Koch, 2000), considera-se leitor competente/eficiente aquele capaz de exercer um papel ativo na tarefa de compreensão textual. Nesse processo de interação com o texto, o leitor deverá utilizar vários tipos de conhecimentos, como os textuais e os co-textuais. Assim, na conversa com os professores, ao descrever sua atuação como leitores, eles verbalizaram o uso de conhecimentos textuais para melhorar a compreensão textual e posteriormente levar os alunos a uma produção eficiente.

P.L.P.1: *A primeira leitura que faço é a leitura de reconhecimento/ exploração, para ver no geral de que está se tratando, e só depois é que escrevo.*

P.L.P.2: *Primeiro faço uma leitura do texto, depois eu vou verificar que tipo de texto se trata, é um texto de revista, de jornal, de um livro, de uma enciclopédia. Então para mim, compreender o texto é conhecer a informação que ele traz.*

Observa-se que os professores, em uma primeira leitura, procuram encontrar as evidências textuais que facilitem a identificação do texto, como também o veículo em que foi divulgado – uma revista, um jornal ou livro – e o tipo de informação dada, entre outras

referências, para que tenham condições de levantar hipóteses sobre a tipologia e a temática do texto. A esse procedimento denomina-se leitura de exploração do texto.

Pelo que se percebe, a maneira como os professores verbalizaram a metodologia que ensinam a compreensão de textos demonstra que ensinam os mesmos procedimentos que utilizam como leitores. No primeiro momento da leitura – leitura de exploração do texto – procuram incentivar o aluno a pesquisar sobre o tema textual em fontes diferentes, e por meio de formas discursivas diferentes. Enfatizam que o suporte ou o veículo do texto é importante para a compreensão textual, pois ele possibilita a compreensão do leitor. Destacam também o contexto e as ideologias presentes no texto. Observamos, nas respostas dos professores, a marca da visão discursiva de leitura e de texto, e que alguns procedimentos verbalizados são próximos à visão interacionista-processual, tal como a preocupação com a ativação de conhecimentos prévios, a inferenciação e a intertextualidade, fatores essenciais para a compreensão textual. Encontramos esses aspectos na fala de um dos professores de Língua Portuguesa (P.L.P.3):

P.L.P.3: *Peço para que façam uma leitura comum. Depois entramos em contato com um livro, uma revista ou um jornal e trabalho com o gênero. Se for um jornal, como por exemplo, o “Diário de MS”, que está publicado a reportagem, peço: a data da publicação, as partes que compõem o jornal, a que público destina-se a reportagem, qual a postura política do jornal, a tiragem, o número de exemplares que já foram veiculados.*

Este procedimento revela a leitura de identificação dos elementos textuais, pois os professores, como leitores, disseram grifar palavras que não entenderam e consultar o dicionário em busca do significado.

Nas verbalizações de todos os professores, durante as conversas, observamos que, além de utilizar essa estratégia como leitores, encaminham-nas aos seus alunos. A postura desses professores aponta que os conhecimentos lingüísticos são importantes na compreensão de textos. Kleiman (1989b), em seus estudos, mostra que esses conhecimentos, também contextuais, servem para o reconhecimento de marcas lingüísticas deixadas pelos autores ou moldadas pela estrutura que os textos apresentam. Observamos as verbalizações de dois professores de Língua Portuguesa (PLP3 e PLP2) que explicam bem a utilização desse procedimento em seu processo de leitura e produção e na prática pedagógica.

P.L.P.3: *Risco em baixo de todas as partes mais importante ou de uma palavra, e uso um dicionário para pesquisar outras palavras e depois faço uma leitura posterior.*

P.L.P.4: *Assinalo as partes mais importantes e peço para eles pesquisarem palavras diferentes e depois faço uma leitura para tentar compreender.*

Cabe aqui destacar que, na conversa com três professores, chamou-nos a atenção o fato de que consideram ser preciso conhecer e dominar a língua portuguesa para a compreensão de um texto, como também para escrever um texto. Afirmaram que acreditam que os conhecimentos lingüísticos e textuais ensinados pela escola podem auxiliar na compreensão.

Num terceiro momento, constatamos a preocupação de todos os professores na busca do entendimento global do texto, para fixar o assunto lido e verificar a pertinência e a adequação das informações/conteúdo transmitidos pelos textos, tais como sentidos e valores. Essa etapa denomina-se, no processo, leitura de resgate do texto, que tanto pode envolver elementos textuais e lingüísticos como também contextuais. É importante também tanto para a organização do material escrito na superfície do texto quanto para a escolha de estratégias textuais que serão adotadas no momento da produção. Isso pode ser observado nas verbalizações abaixo:

P.L.P.2: *...após resolver todas as dúvidas eu compreendo a mensagem do texto, e então, eu vejo se as informações contidas nele são verdadeiras, como em uma notícia de jornal, ou em um livro.*

P.L.P.3: *...no final anoto todas as coisas que achei importante para o que preciso, porque daí é uma forma de gravar melhor tudo aquilo que li.*

P.L.P.4: *...faço a leitura para entender o que está escrito, e analiso o porquê. Precisa entender como foi produzido, aí então, você entende melhor aquilo que está escrito. Não é somente o que está no papel, há outros significados, outros valores. Às vezes pode estar explícito ou implícito. Se eles entendem a origem entendem plenamente a informação, o conteúdo do texto.*

Observamos que em todas as etapas verbalizadas pelos professores, os conhecimentos prévios são considerados elementos fundamentais para a compreensão de um texto. Nas conversas eles afirmaram que acionar os conhecimentos sobre o autor do texto, o contexto social, econômico e cultural, a época que foi escrito o texto, tudo isso contribui para sua compreensão. O fato vem ao encontro da perspectiva interacionista de leitura e produção, ao considerarem que a compreensão do texto, o diálogo estabelecido depende da bagagem de leitura e de contextualização, isto é, da intertextualidade, da vivência histórica como leitores. Isso pode ser constatado pela verbalização dos professores de Língua Portuguesa (PLP3 e PLP4), o que mostra a importância do tipo de conhecimento para a compreensão e para o diálogo textual:

P.L.P.3: *Precisamos verificar o contexto histórico que ele foi produzido. Assim teremos as características do autor, a quem o autor escreveu, para que tipo de pessoas ele pretendia escrever.*

P.L.P.4: *Para escrever, ela [a leitura], exige conhecimento e adequação, cada vez que vamos lendo, porque só assim vamos adquirindo mais conhecimento. (grifo nosso).*

A reflexão sobre essas verbalizações quanto à prática pedagógica revela que os quatro professores de Língua Portuguesa adotam procedimentos semelhantes para o ensino do texto em sala de aula. Eles verbalizaram aspectos relativos à abordagem interacionista de leitura e produção. Três professores (P.L.P.1, P.L.P.3 e P.L.P.4) afirmaram seguir caminhos como: leitura silenciosa, leitura oral e destaque das partes mais importantes do texto, tendo a finalidade de agilizar a compreensão textual dos alunos. Percebemos também que um dos professores (P.L.P.2) verbalizou com clareza as atividades que envolvem as práticas anteriores à leitura. Esse professor afirmou que apresenta o texto aos alunos de forma que eles tenham condições de levantar hipóteses e objetivos para a realização da leitura, e assim terem condições e informações para produzirem um novo texto. Para isso procura contextualizar o texto para o surgimento de discussões sobre o tema abordado e, além disso, afirmou ensinar o procedimento de verificação das hipóteses emitidas pelos alunos na fase anterior da leitura do texto.

P.L.P.2: *Sempre inicio lendo o título e colocando-o no quadro e depois questiono: O que o título deste texto lembra você? Todos vão falando e eu vou escrevendo no quadro. (...)*

em seguida entrego o texto para eles, eles lêem, verificam se as palavras que leram estão de acordo com o texto ou não. Antes conversamos informalmente com todos, falando dos acontecimentos, dos fatos.

Um dos professores (P.L.P.4), em oposição a esse procedimento, mas que considera os aspectos lingüísticos importantes para a compreensão textual, aparenta aproximar-se da concepção estrutural de leitura. Os procedimentos adotados por esse professor não permitem, segundo o que afirma, aos alunos extrapolar os conhecimentos sobre o texto. Se partirmos da abordagem interacionista de leitura e produção para justificar tais atitudes, o conceito de leitura desse professor pode ser considerado algorítmico. Mesmo ensinando as estratégias que visam destacar partes importantes do texto, corroborando com a abordagem interacionista, pôde-se observar que elas servem como um recurso para a avaliação da compreensão textual. O professor aparentemente adotou uma postura estruturalista e não concebeu a leitura como um instrumento de produção de sentido, mas sim como um instrumento para aplicação de provas.

P.L.P.4: *Faço a leitura com os alunos. Peço para que grifem parte por parte e por fim peço para eles passarem no caderno as partes que foram mais grifadas e depois levam para casa. A tarefa de casa é para ler por mais duas ou três vezes, para então depois aplicar uma atividade ou mesmo uma prova.*