

MARIA JOSÉ FERREIRA DE MORAES

**O USO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS NA PRODUÇÃO
TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

UFPE/RECIFE

2002

MARIA JOSÉ FERREIRA DE MORAES

**O USO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS NA PRODUÇÃO
TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção parcial do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha P. Pinto.

UFPE/RECIFE

2002

“Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.”

(Marcuschi, L. A., 2001: 16-17)

“Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido.”

(Solé, 1998: 61)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e princípio da sabedoria, cujos ensinamentos conduzem o ser humano ao aperfeiçoamento moral, espiritual e intelectual;

A Ademar, Rebeca, Rodrigo e Rodolfo, partes constituintes do meu ser, pelo tempo subtraído ao convívio familiar e pelo apoio e estímulo nos momentos vacilantes;

À Prof^a Abuêndia Padilha, que transcendeu a esfera da orientação científica , revelou-se amiga e incentivadora, estimulando e apoiando a realização deste trabalho,principalmente nos momentos mais difíceis, o meu muito obrigada;

Ao meu pai e minha mãe (in memorian) pelo modelo de vida , legado inestimável na travessia da mesma;

Aos alunos participantes deste estudo, sem os quais ele inexistiria, pela disponibilidade e carinho com que se dedicaram ao mesmo;

À Direção da Escola Estadual Joaquim Távora, por ter permitido a realização desta pesquisa.

RESUMO

A finalidade desta pesquisa consiste em identificar diferentes estratégias cognitivas de processamento textual usadas por alunos secundaristas na construção de textos dissertativos, a fim de conferir-lhes significados. Também se procurou averiguar em que medida a conscientização e o controle dessas estratégias contribui para a melhoria no processo de elaboração textual. Para a apreensão de dados que oportunizassem a verificação de ocorrência das estratégias cognitivas, foram realizadas oficinas de produção de texto, nas quais se utilizaram diversos instrumentos de coleta: questionários, diários, protocolos verbais (em que há uma entrevista cujas perguntas relacionam-se ao uso de estratégias cognitivas durante o trabalho de construção textual), textos jornalísticos (artigos de opinião) que serviram de base para a análise temática e os textos produzidos pelos alunos. Nos primeiros encontros, os alunos demonstraram pouca consciência das estratégias que usavam para escrever seus textos. Na continuidade das oficinas, cujas atividades buscavam proporcionar reflexões sobre o ato de escrever, os participantes ampliaram sua consciência quanto a tal uso, o que contribuiu para a melhoria da produção de textos e, ao mesmo tempo, proporcionou-lhes elevação da auto-estima. A análise dos dados permite-nos detectar a recursividade no processo de construção textual, durante o qual o aluno retorna à mesma etapa por mais de uma vez, (re)modelando o seu texto em cada recorrência, seja em nível de palavras, frases, períodos ou conceitos. Nesse constante retorno ao texto, o aluno se coloca como sujeito planejador, textualizador e revisor do trabalho desenvolvido até determinado ponto. Constatou-se, ainda, a relevância da função do mediador no aceleração da mudança cognitiva operada nas pessoas em situações de interação social. Finda a análise, é-nos possível afirmar que a conscientização e o controle das estratégias cognitivas permitem ao aluno um melhor desempenho lingüístico na habilidade escrita, otimizando-a, o que, certamente, se constitui num instrumento cultural necessário e importante em sociedades contemporâneas como a nossa.

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify the cognitive strategies within the written process used by second grade students when constructing discursive texts, in order to confer meanings to them. It also investigated in what degree students' awareness and control of these strategies influenced the improvement of the written process. In order to perceive the occurrence of cognitive strategies, text-building workshops were held, and many research instruments were used: questionnaires, diaries, verbal protocols (where there is an interview in which questions are related to the use of cognitive strategies and newspaper texts that provided a support to the thematic analysis and the students' texts. At the beginning students showed little awareness of the strategies used to write their papers. Later on, the activities instigated reflections about the use of strategies, which contributed to the improvement of the linguistic ability in written production and raised students' self-esteem. Data analysis helped us verify student's "unlimited repetition" of the written construction, where he returned to the same step more than once, (re)modelling his text at every return, by changing words, phrases, sentences or concepts. In these constant returns to the text, the student places himself as a planner, a text producer and a reviewer of the developed work till a certain degree. It was also verified the importance of the mediator in cognitive changes which occurred within social interaction situations. At the end of the analysis, it's possible to assert that the control and the awareness of cognitive strategies allow the students a better linguistic performance in the written ability, optimising this skill, which will certainly consist into a necessary and important cultural instrument in contemporary societies.

SUMÁRIO

Introdução	-----	pág. 10
Capítulo 1	A Importância Social da Escrita	-----pág. 15
Capítulo 2	Leitura e Escrita no Contexto Escolar	-----pág. 21
	2.1. Leitura-Escrita: algumas reflexões	-----pág. 21
	2.2. O Processamento da Leitura	-----pág. 24
	2.3. A Escrita e suas Peculiaridades	-----pág. 25
	2.4. Estratégias de Aprendizagem	-----pág. 29
Capítulo 3	O Texto: Diferentes Perspectivas	-----pág. 34
	3.1. Alguns Estudos sobre o Texto	-----pág. 34
	3.2. Os Diversos Mundos do Produtor Textual	-----pág. 37
	3.3. A Influência do Contexto no Desenvolvimento Cognitivo	-----pág. 42
	3.4. A Mediação Simbólica	-----pág. 45
	3.5. A Zona de Desenvolvimento Proximal	-----pág. 47
	3.6. O Processo de Produção Textual	-----pág. 48
	3.6.1 A Coerência Textual: Resultado de Processos Cognitivos	-----pág. 55
Capítulo 4	Metodologia	-----pág. 58
	4.1. A Coleta de Dados	-----pág. 59
	4.2. Os Sujeitos da Pesquisa	-----pág. 61
	4.3. Os Instrumentos de Coleta	-----pág. 62
	4.3.1. O Questionário Sociocultural	-----pág. 62
	4.3.2. O Questionário-entrevista	-----pág. 62
	4.3.3. Diário reflexivo	-----pág. 63

4.3.4. Protocolos de Pausa: entrevistas gravadas-----	pág. 63	
4.3.5. Textos dos alunos -----	pág. 65	
Capítulo 5	Análise dos Dados -----	pág. 67
5.1. Perfil Sociocultural dos Alunos -----	pág. 67	
5.2. Perfil Lingüístico dos Alunos -----	pág. 70	
5.3. Protocolos de Pausa: o que dizem os alunos -----	pág. 75	
5.4. Diários Reflexivos: o que revelam os alunos -----	pág. 87	
5.5. Textos dos Alunos: como eles escrevem -----	pág. 88	
Conclusão -----	pág. 90	
Bibliografia -----	pág. 94	
Anexos -----	pág. 99	
Anexo 1	Quadro Demonstrativo – Perfil Sociocultural dos alunos -----	pág. 100
Anexo 2	Quadro Demonstrativo do Questionário-Entrevista -----	pág. 103
Anexo 3	Diário Reflexivo -----	pág.108
Anexo 4	Protocolos de Pausa dos Alunos -----	pág. 109
Anexo 5	Textos dos Alunos -----	
Anexo 5A	-----	pág. 112
Anexo 5B	-----	pág. 114
Anexo 5C	-----	pág. 116
Anexo 5D	-----	pág. 118
Anexo 5E	-----	pág. 120
Anexo 5F	-----	pág. 122
Anexo 6	Textos-fontes -----	
Anexo 6A	Os Pit-boys -----	pág. 124
Anexo 6B	Amigos da Escola -----	pág. 126

Anexo 6C	Um novo apartheid	-----	pág. 128
Anexo 6D	Onde vamos parar?	-----	pág. 130
Anexo 6E	(G)lobalização	-----	pág. 132
Anexo 7	Protocolos de Pausa		
Anexo 7A	DF	-----	pág. 134
Anexo 7B	ME	-----	pág. 140
Anexo 7C	MC	-----	pág. 145
Anexo 7D	EN	-----	pág. 151
Anexo 7E	RC	-----	pág. 155
Anexo 7F	RA	-----	pág. 160

Lista dos Quadros Pertinentes à Pesquisa

Quadro I – Estratégias de Processamento Textual

Quadro II – Modelo de Flower e Hayes para Escritura

Quadro III – Reformulação I do Modelo de Flower e Hayes

Quadro IV – Reformulação II do Modelo de Flower e Hayes

Quadro V – Cronograma das Oficinas

Quadro VI – Estratégias Metacognitivas

Quadro VII – Conhecimento Lingüístico

Quadro VIII – Conhecimento Enciclopédico

Quadro IX – Conhecimento Sócio-Interacional

Quadro X – Estratégias Compensatórias

Quadro XI – Estratégias de Automonitoramento

Introdução

Sendo a escrita um bem cultural de prestígio, cuja posse permite ao sujeito usá-la tanto para um crescimento cognitivo individual quanto para atender às demandas de uma sociedade que valoriza essa habilidade, é natural o interesse que tal questão vem suscitando em estudiosos com diferentes visões teóricas.

Esse interesse tem, entre outros motivos, o fato de que, apesar dos indivíduos entrarem em contato com o mundo da escrita muito antes do ingresso na escola, esta não lhes garante um domínio adequado dessa competência. Esse dado parece revelar que a instituição escolar necessita buscar alternativas no trato dessa questão, haja vista ser a escola, prioritariamente, a responsável pelo desenvolvimento e aprimoramento dessa competência lingüística na escrita, uma vez que, segundo Kaufman e Rodriguez (1995: 5), *“é dever indubitável da escola que todos egressos de suas aulas sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranqüilidade e autonomia”*. Não sendo, porém, esta a postura observada nos alunos quando requisitados a elaborar textos. Os alunos, em particular os da escola pública, costumam apresentar sérias dificuldades na geração, seleção e organização das informações e argumentos necessários à construção textual. Isso revela o fracasso da escola nesse aspecto, motivado por vários fatores que não são do interesse desse estudo.

Assim sendo, muito embora saibamos que a habilidade com a língua escrita deve ser propiciada pela escola durante o tempo de permanência do aluno em seu espaço, os problemas observados em alunos secundaristas em relação à escrita constituem razões suficientes para um estudo direcionado a tal fim. Buscando ir além da mera constatação dos entraves na produção de texto, e rejeitando a idéia de que escrever bem é um dom inato, geneticamente determinado, essa investigação busca respostas a questionamentos do tipo: qual a atitude dos alunos diante de uma produção de textos? Que estratégias eles usam para dotar o seu texto de significados? Essas estratégias são conscientemente percebidas? Um monitoramento consciente provocaria mudanças qualitativas na escrita? Em outras palavras, constitui finalidade desse estudo identificar e analisar as estratégias cognitivas usadas pelos alunos na construção de texto e o grau de relevância do mediador na aprendizagem da escrita.

A preocupação desse estudo com a constituição de significados no texto escrito respalda-se na influência que o contato com textos (tanto na produção quanto na compreensão) exerce sobre o ser humano, num processo dialógico em que se confrontam e se modificam mundos novos, com outros

valores éticos e estéticos, contribuindo, dessa forma, com a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos sujeitos, o que constitui uma das finalidades do Ensino Médio, consoante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 35.

Construir conhecimentos com significados relaciona-se ao desenvolvimento das capacidades mentais superiores, possibilitada na e pela interação com o seu contexto sócio-histórico e mediado pela linguagem, cujo uso contribui na construção do social e molda a pessoa humana através da veiculação de valores morais e éticos, fundamentos imprescindíveis à formação de uma sociedade humanamente sadia. E para isso, a língua materna apresenta-se como veículo privilegiado, pois a linguagem não existe no vazio, é uma *“herança social que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir”* (PCN, 1999: 126).

O agir humano, através da linguagem, revela um uso interativo da mesma, ampliando o reconhecimento do outro e de si próprio. E, para que haja essa ampliação do desenvolvimento humano, a figura do mediador faz-se necessária, já que, representada pelos indivíduos participantes do mesmo entorno social (mãe – filho, professor – aluno, líder – liderado...), proporciona, através da interação, modificações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na perspectiva vygotskyana, o sujeito *“pode aprender com a ajuda e a intervenção intencional dos outros, ou seja, ele aprende por humanização, por meio de uma interação e de uma mediação”* (Fonseca, 1998: 68).

É a partir dos estímulos recebidos na interação que o sujeito alcança o nível de desenvolvimento proximal, área intermediária entre os níveis de desenvolvimento real e potencial.

Entre esses dois níveis, há a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, domínio psicológico em constante transformação, em que a interferência de outras pessoas estimula a capacidade de resolver, independentemente, problemas. É nesse espaço que o professor tem o papel explícito de intervir, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim, a intervenção pedagógica do professor tem um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Amparada por essas idéias teóricas, essa pesquisa pontuou uma parte específica do conhecimento humano: o comportamento cognitivo dos estudantes na produção de textos. Em outras palavras: buscou verificar que estratégias usam os alunos nessa elaboração. Para isso, tomou-se como referência o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1980), que recebeu modificações, entre outros teóricos, de Kato (1987) que encara o processo de construção textual como trifásico, isto é, como processamento de idéias, de texto e revisão.

No processamento do texto, o sujeito recorre a diferentes sistemas de conhecimento, armazenados em sua memória de longo termo, denominados por Koch (1997b) de lingüístico, enciclopédico e interacional, determinantes na construção e manutenção do sentido no texto.

E, para que o sentido do texto seja construído durante o seu processo de elaboração, estratégias cognitivas são acessadas e utilizadas pelos produtores textuais. E é esse o interesse desse estudo, que procura respostas para as seguintes questões, a partir da percepção dos alunos:

- 1) Que estratégias cognitivas são mais comumente mobilizadas pelos alunos durante o processo de produção textual?
- 2) Até que ponto a conscientização e controle dessas estratégias otimizam o processo de elaboração de textos?
- 3) O uso de estratégias cognitivas auxilia no estabelecimento da coerência textual?
- 4) A ação de um mediador na relação ensino-aprendizagem da escrita é eficaz para seu aprendizado?

Esperamos que as respostas a tais questões, comentadas na conclusão do trabalho, possam servir como subsídio aos professores de língua materna em relação ao planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho textual desenvolvido junto ao aluno, sendo mais uma alternativa pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, dos quais três são dedicados a questões teóricas e dois referem-se à metodologia e à análise dos dados colhidos.

No primeiro capítulo, aborda-se a importância e necessidade da escrita em sociedades contemporâneas, uma vez que ela se tornou um bem cultural desejável e valorizado.

No capítulo segundo, destaca-se a leitura e a escrita no contexto escolar numa perspectiva sócio-interacionista que foca essas duas habilidades lingüísticas como processos em contínuo desenvolvimento, em que leitor e escritor assumem um implícito acordo de responsabilidade mútua, numa atitude interativa que permite o acesso a outros mundos, ampliando, dessa forma, a competência lingüística em leitura e escrita, favorecendo o amadurecimento de leitores e produtores proficientes.

O capítulo seguinte aborda as concepções de língua e texto, expondo as diferentes perspectivas sob as quais são vistos. Para esse trabalho, a língua é vista como processo de interação que

constrói a realidade. Na e pela linguagem (oral ou escrita) os sujeitos estabelecem, uns com outros, diferentes compromissos, argumentando e questionando o estabelecido, construindo concepções e reelaborando outras.

O texto, na dimensão interativa, e com a qual nos identificamos, compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social, segundo Koch (1997b).

Esses processos mentais são configurados num mundo textual, conceituado por Koch e Travaglia (1991) como “*um modelo de mundo representado em cada texto*”, que pode ou não ter vínculo com o mundo real. De modo similar, Bronckart (1999) afirma que os mundos representados na escrita reestruturam representações comuns, comunicáveis e compartilháveis a outrens.

Ainda nesse capítulo nos referimos à aprendizagem e desenvolvimento humanos na abordagem sócio-interacionista. Para a compreensão desses aspectos, recorreremos aos estudos de Vygotsky (1995b) e Rego (1995), que postulam estar o desenvolvimento humano em estreita relação com o ambiente social, sendo influenciado muito mais pela dimensão social que biológica, crença que compartilhamos.

Focalizamos, também, a figura do **mediador** atuando na **ZDP** de forma que, através da interação, propicie mudanças cognitivas no mediando, estimulando novas condições cognitivas de modo a torná-lo apto a resolver, com independência, problemas que antes precisariam do apoio de alguém mais experiente para sua resolução.

É neste nível de desenvolvimento proximal que se deve centrar a intervenção pedagógica, a fim de que o aluno saiba mobilizar recursos lingüísticos e contextuais para ler e escrever com adequação.

No capítulo subsequente, o quarto, explicitamos a metodologia usada durante a investigação, tecendo observações sobre os sujeitos da pesquisa, os instrumentos usados e a aplicação dos mesmos nas oficinas de produção textual, espaço onde ocorreu esse estudo.

No quinto e último capítulo, analisamos os dados colhidos à luz da teoria sócio-interacionista, que embasou todo o trabalho desenvolvido. Nessa análise, interpretamos as atitudes dos alunos ante situações concretas de produção textual, identificando as estratégias cognitivas usadas com mais frequência e que modificações ocasionaram, no comportamento dos sujeitos, o uso das estratégias cognitivas. Cotejamos, também, o proceder dos alunos enquanto autores de texto com o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1980).

Finalizamos o nosso estudo com algumas conclusões acerca do processo vivenciado e analisado, tirando dele algumas recomendações que esperamos ser úteis à melhoria da prática pedagógica em Língua Portuguesa em relação à produção de textos. Esperamos, ainda, que a aula de língua portuguesa seja um momento de produção de linguagem, de confronto de posturas e visões de mundo, um momento de emergência de pluralidade de discursos.

Capítulo 1

A Importância Social da Escrita

“A língua, enquanto fato social, na sua prática cotidiana, é um traço entre uma série de outros que no conjunto constituem as relações sociais e interpessoais” (Gnerre, 1994:88).

As criaturas humanas, na sua trama de relações interpessoais, utilizam-se de mecanismos diversos para influenciarem aqueles circunscritos tanto ao seu âmbito social quanto os que se encontram fora desse círculo.

Um desses mecanismos é a palavra, entendida não como simples vocábulo, mas como processo discursivo, no qual são entrelaçados fios semânticos capazes de envolver e (re)moldar atitudes, valores e comportamentos. Nesse aspecto, quando Gnerre (1994: 5) coloca que *“as pessoas falam para serem ouvidas: às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos”*, acrescentamos que as mesmas intenções respaldam o ato da escrita: o escrever reveste-se de um importante teor social nas relações de interação humana.

Não se deve esquecer, entretanto, que a escrita, embora seja um elo interativo entre os homens, não tem um uso tão recorrente quanto a fala, até mesmo porque é prioritariamente nesta, e não naquela, que exercitamos, cotidianamente, os mais variados discursos sociais. Nesta linha de pensamento, apoiamos-nos em Marcuschi (2001:36) na aceitação de que somos povos orais e que a oralidade constitui uma expressiva atividade comunicativa, sendo, a partir dela, que iniciamos a racionalização do mundo e formamos nossa identidade social, grupal e regional. A escrita, num momento posterior do nosso desenvolvimento cognitivo, alia-se à fala nessa formação de identidade que se dá, segundo a teoria sócio-interacionista, a partir da interação do indivíduo com o seu momento sociocultural, usando instrumentos que transformam tanto o seu meio quanto a si próprio. Entre esses instrumentos, *“a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana”* (Rego, 1998:42). Apesar da primazia da fala, a escrita assumiu, nas sociedades contemporâneas, prestígio social mais amplo que a fala por estar, entre outros motivos, associada a uma capacidade maior de abstração, o que significa, para alguns, maior competência cognitiva. Em relação a essa noção de supremacia cognitiva da escrita, é ainda Marcuschi (2001) que questiona *a tese da grande virada cognitiva* proporcionada por essa modalidade lingüística, demonstrando que tal tese é um mito já superado, uma vez que estava centrada na perspectiva dicotômica sobre fala e escrita, na qual se atribuíam a

esta valores cognitivos intrínsecos ao seu uso. Na verdade, a pretendida superioridade advém do fato de que a mesma

“se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) não por virtudes que lhe são imanes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral”. (op. cit., p. 16-17)

À escrita ainda se associa o letramento⁽¹⁾ e motivações específicas e determinadas socialmente. Além disso, para dela se fazer uso alguns rigores formais são mais exigidos pela sua pretensa “unificação”, sem os quais os usuários dessa modalidade lingüística se vêem questionados acerca dessa competência. Esses questionamentos tanto fazem surgir dúvidas acerca da própria habilidade na escrita, como funcionam como elemento bloqueador e desmotivador para o seu exercício freqüente e fluente, afetando, assim, a auto-estima de considerável parcela de indivíduos (semi)letrados.

Tais dúvidas, por sua vez, parecem mais fecundas entre os provenientes das camadas populares, já que sua variedade usual de língua encontra-se mais distanciada da variedade padrão, na qual são armazenados e veiculados os saberes acumulados pela humanidade. Esses usuários percebem, embora geralmente não mostrem condições socioculturais de análise e explicitação das causas, a transferência da estigmatização, que lhes é imputada, à variedade lingüística do seu grupo social, conforme atesta Gnerre (op.cit, p.6) ao asseverar que *“uma variedade lingüística vale o que vale na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”*.

Essa relação entre valor lingüístico e valor social tem como base a associação de uma determinada variedade de língua à escrita e, por conseqüência, sua transformação na norma culta usada na transmissão de informações de ordem política e cultural (atendendo a essas mesmas exigências). O autor citado analisa esse processo sob duas perspectivas: histórica e lingüística.

Sob uma perspectiva histórica, a fixação de uma norma remete aos últimos séculos da Idade Média, em que, primeiramente, o poder da escrita estava relacionado a exigências políticas e culturais. Nesse período, o latim era o modelo de língua e poder e as demais variedades associadas à

⁽¹⁾ O termo letramento é aqui usado para o relacionamento entre o ser e a cultura escrita.

Marcuschi (2001: 36) define letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários.

Soares (1998) e Kleiman (1995b) indicam que uma das primeiras ocorrências desse termo está em Kato (1987)

escrita passaram por um processo de “adequação” lexical e sintática a esse modelo. O segundo passo na constituição da norma culta foi a associação com a tradição greco-latina. A tradição gramatical, até o começo da Idade Moderna, era associada somente com as duas línguas clássicas.

Sob uma perspectiva lingüística, a fixação da variedade padrão remete aos conteúdos ideológicos presentes às palavras (democracia, ditadura, progresso, por exemplo), os quais não são bem assimilados pelas pessoas provenientes da camada desfavorecida, que ficam privadas do conteúdo associado a tais palavras. Dessa forma, a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Em sociedades complexas como a nossa, para se compreender e produzir mensagens de nível sócio-político, é necessário um aparato de conhecimentos, tanto de mundo quanto lingüístico. É no momento de compreensão e produção de mensagens, particularmente quando são escritas, que se percebe como o movimento histórico de legitimação social continua vivo: os alunos egressos das camadas populares precisam superar várias dificuldades lingüísticas em produção de texto (acumuladas, mas não corrigidas durante o período escolar) para que possam otimizar sua capacidade nessa habilidade de uso da língua. É nessa perspectiva que se foca o interesse dessa pesquisa: investigar como os alunos mobilizam e utilizam estratégias cognitivas para a melhoria na sua capacidade de produção de textos.

O desenvolvimento da competência escrita se mostra necessária e importante no interior de uma sociedade classista como a nossa, se aceitarmos o fato de que ela se tornou um bem indispensável, cuja prática a diferencia das demais práticas comunicativas e que, algumas vezes, simboliza educação, desenvolvimento e poder (cf. Marcuschi, 2001 e Matêncio, 1994), haja vista estar associada ao trabalho intelectual, sendo, por excelência, o meio usado para o registro, manutenção e atualização do conhecimento humano. Sob esse prisma, a apropriação adequada da escrita (na medida em que é uma atividade socialmente valorizada) se reveste de um significado especial àqueles que precisam, além de outras coisas, de um elemento diferenciador na batalha contra as várias diferenças que enfrentarão para o reconhecimento do seu valor social e intelectual. Devido a esse fator, essa pesquisa pode contribuir com o ensino de língua materna, na medida em que, identificando e refletindo sobre os processos cognitivos usados na produção de textos, colabore num melhor encaminhamento do ensino-aprendizagem de produção textual, de modo que esta competência possa ser usada como uma ferramenta cultural na luta contra as desigualdades sociais.

Kleiman (1995a:8) dá-nos uma nítida representação do poder sócio-político da escrita quando se refere à capacidade que a mesma tem em dotar de sentidos o nosso cotidiano (uma de suas funções básicas), uma vez que

“o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder”.

Dessa forma, reitera-se que o aprendizado eficaz do discurso escrito tem, como uma de suas características, ser capaz de potencializar o indivíduo no enfrentamento das estruturas de poder na sociedade. Logo, a potencialização no aprendizado da escrita remete ao desenvolvimento das competências individuais no uso e na prática da escrita que, por sua vez, se encontram correlacionadas às práticas sociais e culturais dos diversos grupos constitutivos da sociedade, nos quais estão distribuídos os indivíduos (cf. Matêncio, 1994; Kleiman, 1995a).

O desenvolvimento dessa competência está ancorado em dois modelos: o *autônomo* e o *ideológico*, que têm diferentes visões sobre as práticas de letramento. O primeiro, mais limitado, pressupõe uma única maneira de desenvolver essa habilidade e é o adotado nas instituições escolares. Diferentemente, o segundo postula que as práticas de letramento são múltiplas, social e culturalmente determinadas, com significados construídos na interação com os grupos nos quais foram adquiridas essas práticas.

Os modelos acima citados fornecem explicações diferentes para a produção/apreensão de sentidos no texto. No *modelo autônomo*, a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, independente do seu contexto, cuja interpretação é determinada pela lógica interna do próprio texto. Atrelado a esse funcionamento lógico, emergem desse modelo características como: correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; dicotomização entre oralidade e escrita; atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e aos povos ou grupos que a possuem.

O argumento predominante para correlacionar letramento e desenvolvimento cognitivo, postulado por teóricos como Goody (1977), Olson (1983) e Ong (1982), foi o da capacidade de abstração inerente à escrita. Isto é, àqueles que usam a escrita são concebidos atributos como avançados, lógicos e modernos, enquanto os que não a usam são rotulados como primitivos, pré-lógicos e tradicionais. Na atualidade, esse argumento não mais se sustenta (nem mesmo os seus idealizadores o defendem), pois como afirma Marcuschi (2001:17),

“oralidade e escrita são práticas e usos de língua com características próprias (...) e ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, (...) a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais”.

Entretanto, por ser vigente no círculo acadêmico, o modelo autônomo de letramento propiciou o surgimento - no meio escolar - de concepções preconceituosas e perigosas, como os apontados por Soares (1986), que relaciona três explicações (ou ideologias) responsáveis pelo fracasso escolar do aluno oriundo da camada popular: *a do dom, a da deficiência cultural e a das diferenças culturais*. Em todas, a responsabilidade pelo insucesso escolar estaria centrada no próprio aluno, uma vez que o indivíduo traria consigo, biologicamente determinadas, aptidões

intelectuais verificáveis através de testes psicológicos, e que determinariam o grau de aprendizado da pessoa humana (*ideologia do dom*). Ironicamente, a não-sustentabilidade científica dos pressupostos da ideologia do dom, principalmente porque os “fracassados”, os “incapazes” localizavam-se entre os provenientes dos grupos economicamente desfavorecidos, deu ensejo à ideologia da *deficiência cultural*, que buscava associar a posição dos indivíduos na hierarquia social às suas características pessoais: os mais dotados e mais inteligentes constituiriam a classe dominante justamente por possuírem tais predicativos, ao passo que os menos aptos e inteligentes formariam a classe dominada por suas características “intrínsecas”. Preconceituosa, essa explicação não resiste a nenhum tipo de análise, mas, em contrapartida, foi o ponto gerador de uma terceira explicação – a das *diferenças culturais*. Segundo esta, os provenientes das camadas desfavorecidas são expostos a uma socialização culturalmente pobre, que lhes acarreta déficits culturais responsáveis por deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas. Tese, essa, cientificamente indefensável, pois, do ponto de vista das ciências sociais, não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas; o que há, na verdade, são culturas diferentes umas das outras, mas todas com graus semelhantes de complexidade e estruturação.

Explicações como essas três ainda se encontram presentes no fazer pedagógico das escolas e requerem necessárias e freqüentes reflexões sobre o caráter ideológico das mesmas, uma vez que tal fato afeta o ensino/aprendizagem da língua materna, cujos responsáveis não devem olvidar

“o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio(...) e dominá-lo não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina,mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (...), para a transformação de suas condições de marginalidade” (Soares.1986:78).

Como alternativa ao modelo autônomo, surge o ideológico. Este, postula, explicitamente, o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade. Nesse modelo, os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa, questionando, também, os efeitos universais do letramento. São essas as idéias que compartilhamos, por acreditarmos que é através da interação que o sujeito se constitui como sujeito, influenciando, também, a formação do social.

Os modelos de letramento aqui esboçados têm implicações numa prática escolar que busque otimizar a competência escrita do aluno, uma vez que

“em sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa (...) o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade” (Oliveira, 1995a: 147 – 148).

Ora, se à escola cabe a função de dotar o aluno de um capital escolarmente rentável⁽¹⁾– e a competência na escrita faz parte do acervo desse capital, ela não tem logrado êxito, uma vez que, com uma frequência preocupante, o aluno encerra seus estudos secundários revelando grandes dificuldades na construção de textos, conforme se observa em depoimentos dos alunos participantes dessa pesquisa, que serão observados quando da análise dos dados.

Tais depoimentos demonstram a necessidade de, ao menos, se repensar a prática escolar em relação ao ensino de produção textual, a fim de eliminar ou, ao menos, minimizar no aluno a insegurança quando necessitar fazer uso da escrita. Propomos, como alternativa, um trabalho pedagógico mais coeso dentro das unidades escolares, com os professores da área articulando-se entre si na condução de uma prática mais centrada em textos, colocando-os como objeto primordial do fazer pedagógico.

Levando-se em consideração que o pleno domínio da leitura e da escrita, que consideramos processos indissociáveis, são competências necessárias em sociedades contemporâneas, é necessário que as mesmas sejam desenvolvidas, uma vez que, como bens culturalmente valorizados, assumem um papel relevante na formação intelectual e política do ser humano, funcionando como instrumentos de luta das camadas populares na transformação de suas condições de marginalidade.

O encaminhamento dessas competências ocorre, principalmente, na escola, já que esta é a instituição social diretamente responsável pela formação intelectual dos indivíduos. Por isso, é interessante que observemos de que forma acontece a abordagem desses dois aspectos da língua no contexto escolar.

⁽¹⁾ expressão cunhada por Soares (1986)

Capítulo 2

Leitura e Escrita no Contexto Escolar

2.1. Leitura – Escrita: algumas reflexões

A aquisição e o desenvolvimento da competência em leitura e escrita envolvem processos de aprendizagem bastante complexos: requer não só a apreensão de um código formal, mas também a apropriação de uma multiplicidade de regras sociais que envolvem a linguagem, haja vista ser esta uma construção social em que dialogia e interação social constituem-se como seus elementos fundadores e, ao mesmo tempo, propiciadores de uma maior autonomia no desempenho dessas habilidades lingüísticas.

Por um determinado período de tempo, priorizou-se o estudo da forma em detrimento da função ou conteúdo. Nesse momento, **a língua era vista como código**, sendo então percebida como um sistema de regras que, se aprendido, automaticamente habilitaria o aluno a ler e a escrever. Sob essa noção, privilegiou-se uma única forma lingüística, rotulada de norma culta ou padrão, o que levou a associar, de forma direta, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de nomenclatura gramatical, sedimentando a oposição entre “certo” e “errado”, gerando a ilusão da existência de um padrão lingüístico homogêneo.

Mais recentemente, a língua é vista como forma ou lugar de ação ou interação. Nessa concepção, a linguagem é encarada como lugar de interação que possibilita aos membros de um grupo a prática dos mais diversos tipos de ato, que vão exigir dos seus semelhantes reações e/ou comportamentos, criando vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Nessa visão interativa, a língua é percebida como

“um sistema (e a escrita como um código sistematizado) que nasce, vive e se modifica na interação, e que se estrutura para a interação: a interlocução-ação lingüística entre sujeitos - se faz através de textos ou discursos falados ou escritos - e não de frases ou estruturas isoladas” (Evangelista, 1998: 11).

Os termos *texto* e *discurso* são adotados, nesse trabalho, como equivalentes, uma vez que, concordando com Koch e Vilela (2001) entendemos texto como uma atividade verbal, consciente e interativa, ou seja, uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos, de modo a permitir aos parceiros, na interação, a apreensão de conteúdos semânticos e a interação de acordo com práticas socioculturais.

Isso significa dizer que a língua, por sua natureza social, existe para viabilizar a tendência humana de agir e interferir na realidade; pressupõe uma ação/reação dos sujeitos envolvidos na comunicação, não se esquecendo, porém, que essa interação permite escolhas lingüísticas ao sujeito falante, embora estas sejam reguladas por regras previamente delimitadas e que variam de acordo com a situação dada.

Se a leitura quanto a escrita são competências valorizadas e postas como bens culturalmente desejáveis dentro das sociedades urbanas e rurais, a sua posse contribui para a afirmação social dos sujeitos, na medida em que se constituem instrumentos necessários para um bom desempenho em sociedades letradas.

O domínio dessas habilidades não ocorre de forma individual e autônoma: requer a figura de um mediador, no sentido vygotskyano, o qual pode proporcionar ao aprendiz aquisições progressivas de estratégias que o tornem mais maduro e autônomo em relação a essa fatia do conhecimento humano. E isso foi percebido durante o processo interativo vivenciado nas oficinas, em que o professor, atuando como estimulador de novas aprendizagens, agiu na área de desenvolvimento proximal, favorecendo ao aluno a aquisição de novas habilidades em produção de textos.

Ainda é praxe, na escola brasileira, o ensino da leitura ser vinculado a um só ciclo de escolaridade, e não uma atividade pedagógica que pode e deve ser extensiva ao longo de todo o processo de instrução formal (cf. Solé, 1998), inclusive porque há uma mudança significativa na perspectiva em que se situa a leitura no curso de sua aprendizagem: de início, aprende-se a ler e, depois, lê-se para aprender. Dito de outro modo, a leitura é, num primeiro momento, concebida como objeto de conhecimento em si mesmo, modificando-se, aos poucos, em instrumento necessário para novas aprendizagens.

Ler não é um ato mecânico, simples decodificação de um código lingüístico sistematizado. É, antes, um processo de interação entre leitor e texto, no qual o leitor usa diversos níveis de conhecimentos, que interagem entre si (cf. Sole, 1998; Kleiman, 1995b). Implícita a essa concepção, há a aceitação de que à leitura estão correlacionadas a figura de um leitor ativo e objetivos variáveis guiando esse ato, o que o torna singular e múltiplo ao mesmo tempo. A construção de significados de um texto perpassa esses dois fatores – leitor ativo e seus objetivos – que não podem ser postos numa condição de irrelevância em situações de ensino de leitura.

Não é essa, entretanto, a perspectiva da leitura no contexto escolar. Nele, os objetivos para a leitura são imprecisos, confusos e o texto, muitas vezes, serve como pretexto para diversas atividades pedagógicas: resumos, pesquisa morfológica, análise sintática...

Pesquisas já comprovaram que estabelecer objetivos na leitura aumenta consideravelmente a percepção e retenção do material lido. Logo, estabelecer objetivos para leitura

é uma estratégia metacognitiva na medida em que possibilita o controle e o regulamento do próprio conhecimento.

Essa estratégia e outras, como decidir quanto tempo gastaremos numa determinada tarefa ou que quantidade de conhecimento é suficiente para que se possa ter segurança em um assunto qualquer implicam reflexão sobre o próprio conhecimento. A metacognição pode ser desenvolvida ao longo dos anos: inicialmente, o professor (ou outro mediador) pode estabelecer objetivos para um leitor não-maduro. De forma indireta, portanto, esse leitor vai amadurecendo sua capacidade leitora, através dos modelos oferecidos pelo adulto, tornando-se um leitor maduro e proficiente.

De forma análoga, o processo da escrita pode ser desvendado para o aluno, através de procedimentos analíticos e reflexivos sobre o próprio ato de escrever: objetivos, intenções, materialização lingüística dessas intenções... Provavelmente, uma prática, sistemática e contínua, centrada no ensino e aprimoramento das estratégias de aprendizagem, proporcionaria ao aluno um melhor uso do conhecimento declarativo (saber o que), do procedimental (saber como) e do conhecimento condicional (saber quando e por quê).

Outra estratégia facilitadora da autonomia na leitura, e que pode ser mediatizada por leitores mais experientes, é a de formulação de hipóteses. Essa atividade requer uma capacidade muito mais ampla que a simples decodificação do código lingüístico, uma vez que, para ela, o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tema induzem leitores ativos a formular previsões sobre a continuidade do texto, que, às vezes, não se realizam, ocasionando, nesses momentos, espaços de reflexão sobre as causas dessa não-ocorrência, favorecendo, assim, o amadurecimento dos leitores.

Se, ao leitor, a formulação e testagem de hipóteses o conduzem a uma maior eficiência na leitura, ao produtor faz-se necessária a preocupação com um léxico semanticamente próximo ao tema abordado, de forma a imprimir, no texto, marcas lingüísticas formais indicadoras de suas intenções, objetivos e posicionamento ante o assunto discutido (cf. Kleiman, 1995b; Koch, 1997b).

O leitor maduro pode, também nesse caso, fornecer um modelo ao menos experiente, induzindo-o a se questionar sobre os possíveis tópicos e subtópicos do texto em estudo. Em todas as atividades citadas anteriormente, o aprendiz estará utilizando estratégias metacognitivas de monitoração: na formulação de hipóteses, ele estará predizendo temas, postulando uma possível estrutura textual, ativando seu conhecimento prévio; na testagem de hipóteses, depreendendo o tema, reconstruindo uma possível estrutura textual, enriquecendo e refinando seu conhecimento prévio.

São atividades como estas mencionadas que, ao fazerem parte do contexto escolar, tendem a estimular o desenvolvimento e o aprimoramento de estratégias de aprendizagem em leitura e escrita, que propiciarão ao aluno eficiência maior nessas duas habilidades lingüísticas.

2.2. O Processamento da Leitura

O processo de leitura já foi analisado sob vários ângulos. Na perspectiva interativa, em que a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, propõe-se uma síntese e uma integração de outros enfoques elaborados no longo da história. Neste caminho, as explicações foram agrupadas em dois modelos: *bottom up* (ascendente) e *top down* (descendente).

No *bottom up*, modelo centrado no texto, considera-se que o leitor, perante o texto, processa as informações de forma ascendente, seqüencial e hierárquica, isto é, começa pelas letras, palavras, frases. Basear-se nesse modelo de aprendizagem de leitura significa priorizar as habilidades de decodificação, minimizando aspectos centrais como inferências e mobilização do conhecimento de mundo que auxiliam o leitor na sua interação com o texto.

É justamente essa parte pouco priorizada que vai ser o foco do modelo *top down*, centrado no leitor. Nele, postula-se não haver necessidade de uma centralização exclusiva no texto para construir uma interpretação. Para isso, ele usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos a fim de estabelecer antecipações sobre o texto. Nesse modelo, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas descendente: o texto é processado a partir de hipóteses e antecipações prévias.

O modelo interativo pressupõe um amálgama dos dois anteriores: o leitor se situa perante o texto e os elementos deste geram expectativas em diferentes níveis (o das letras, palavras, frases...), de forma que a informação processada em cada nível funciona como *input* para o nível seguinte (processo ascendente). Entretanto, o texto gera, ao mesmo tempo, expectativas em nível semântico que guiam a leitura e buscam sua verificação em nível inferior (processo descendente).

A leitura e a escrita tornam-se, de fato, eficientes quando o leitor/autor as controlam, independente do monitoramento de alguém para corrigir falhas e deficiências. O professor, enquanto mediador, deve ter sempre presente essa conquista de autonomia nos aprendizes.

O caminho que conduz a essa autonomia pode ser construído, gradualmente. Em relação à leitura, o estímulo à elaboração e verificação de previsões é um passo importante nessa caminhada. Para isso, o professor pode formular aos alunos suas próprias previsões acerca do texto, verificando se elas ocorrem ou não, e por quê.

Para que a leitura seja assimilada como um instrumento que possibilita novas aprendizagens, é preciso haver um envolvimento com a mesma. Isso ocorre à medida em que o aprendiz se sente capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma (preferencialmente) quanto com a ajuda de outras pessoas. Quando tal fato não ocorre, o leitor pode assumir um sentimento de fracasso, de incompetência.

Solé (1998) diz-nos que o interesse também se cria, se suscita e se educa, estando relacionado ao entusiasmo e à apresentação que o professor faz de uma determinada leitura, assim como das possibilidades que seja capaz de explorar. Este pode ser o caminho que nos conduz à leitura “*de verdade*”, isto é, aquela em que nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima e, por isso, individual.

A partir do momento em que a leitura passa a ser significativa para o sujeito, constitui-se em valioso instrumento para aprendizagem de novos conhecimentos e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos, aproximando-o da cultura (ou de múltiplas culturas) e é uma contribuição essencial para a cultura do próprio leitor. Quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias que asseguram esse aprendizado, como será visto adiante.

2.3. A Escrita e suas Peculiaridades

Sendo o texto um espaço de interação a distância, o seu autor materializa suas intenções e objetivos através de categorias lexicais, semânticas, sintáticas e estruturais, cujo processamento não deve ser simplificado em demasia, uma vez que tais elementos contribuem para o seu significado global.

Para que o texto, em sua materialização, seja acessível em seu significado, os usuários precisam levar em consideração alguns princípios auxiliares no seu encadeamento superficial, os quais, segundo Kleiman (1995b), são facilitadores da coesão textual. São eles:

1) **Princípio da parcimônia ou da economia** - pelo qual há uma tendência em reduzir, tanto quanto possível, elementos excessivos dentro de um mundo textual. Isso ocorre devido ao uso das repetições, substituições, pronominalizações, dêiticos, entre outros. Esse princípio determina *regras*, como as de:

a. de recorrência – pela qual recorre-se, no texto, aos elementos componentes do cenário através de mecanismos diversos como pronominalização e frases definidas, por exemplo.

b. de continuidade temática – que regula os comportamentos inconscientes do leitor na procura de ligações no texto. Permite a interpretação de elementos seqüenciais, aparentemente desconexos, como relacionados por um mesmo tema, num processo de inferência.

2) **Princípio de canonicidade** - relaciona-se às expectativas sobre a ordem natural das coisas no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem. Por exemplo: a causa antecede o efeito, a ação antecede o resultado... Por esse princípio, algumas regras são ativadas:

a. regra de linearidade - o uso dos elementos formais reflete a ordem natural das coisas: o antecedente precede o pronome, o indefinido passa depois a definido...Quando há quebra da linearidade, a leitura torna-se mais complexa, pois surge a necessidade de buscar conscientemente o nome ao qual o pronome se refere.

b. regra de distância mínima - funciona no nível sintático, uma vez que orienta a escolha de um possível antecedente (quando há mais de um) para um pronome ou dêitico, como sendo o mais próximo.

3) **Princípio da Coerência** - orienta quanto a escolhas de interpretações conflitantes no texto. Segundo ele, devemos escolher aquela que torne o texto mais coerente. Nesse princípio usa-se a *regra de não contradição* que orienta, a nível local, a procura de elementos que tornem o trecho coeso e coerente, não-contraditório.

4) **Princípio da Relevância** - determina que, em caso de informações conflitantes, deve-se escolher aquela mais relevante ao desenvolvimento do tema.

Todos esses princípios e regras indicados anteriormente funcionam a nível local (microestrutura) e a nível temático (macroestrutura) do texto.

No quadro de produção textual, nosso interesse de pesquisa, autor e leitor mantêm um implícito *acordo de responsabilidade mútua*, que, para o leitor, consiste em releituras, análises de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos e, para o autor, consiste numa clara mapeação de pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Detendo-nos especificamente nessa mapeação de pistas, adotamos as indicadas por Kleiman (1995b), que são:

- a) A articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos que refletem o raciocínio do autor;
- b) Os modalizadores no texto indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade ou a justeza das informações;
- c) O uso de adjetivações, nominalizações, nomes abstratos indicativos de qualidade refletem a atitude do autor ante o fato enunciado no texto.

As marcas formais reveladoras das intenções do autor, acima elencadas, são características de textos expositivos, que apelam essencialmente às emoções. Para textos científicos,

por serem essencialmente objetivos, inexistem argumentos tendenciosos, embora seu objetivo também seja influenciar o leitor.

Na argumentação científica, os argumentos tendem a ser menos categóricos, tornando-o mais autocrítico. O que se pretende é chegar a um objetivo consensual, mediante o apelo à razão e à verdade. Indicadores formais dessa linha de raciocínio são os elementos de incerteza encontrados nas argumentações científicas, tais como: “têm sido atribuídos”, “pode ser utilizado”, “se prevê”. O uso de modalizadores faz com que os argumentos e as conclusões abram espaços para exceções e refutações.

Já na propaganda, cujo objetivo é a adesão universal, é mais raro haver modalizadores, uma vez que o que se pretende é apresentar o certo, não o meramente possível em relação ao produto recomendado.

Nesse tipo de texto, os argumentos são categóricos: há uso explícito de expressões universais, os adjetivos são usados positivamente e há, ainda, acentuado uso de sentenças curtas que, assemelhando-se aos provérbios e truísmos, parecem ter a força destes, isto é, parecem expressar verdades universais, por todos aceitas.

Ora, a percepção das marcas formais de autoria do texto é essencial para a leitura crítica. E ter senso crítico exige interagir com evidências e opiniões alheias que podem servir de base para a formação e/ou modificação de opiniões e idéias.

Uma atitude crítica implica uma análise do texto anterior a qualquer discussão, pressupõe uma interação, um escutar o outro. Isso não é fácil quando o texto não coincide com nossas crenças e opiniões, mas interagir apenas com o que nos é semelhante é uma forma de limitar desnecessariamente a leitura, cujo grande mérito é o acesso a outros mundos, diversos do próprio.

Na escola, a prática de produção de textos, não raras vezes, tem se limitado à elaboração de redações (tipo textual que é restrito ao ambiente escolar, não tendo um uso efetivo na sociedade). E, aspecto mais agravante ainda, é a abordagem desse tipo de texto ser enfática na busca de erros gramaticais, não havendo, quase sempre, focalização no processo individual de compreensão, assimilação e desenvolvimento da produção textual. Essa postura pedagógica revela, então, uma visão de língua enquanto código, em que se pressupõe que um bom domínio das normas gramaticais é garantia suficiente para a produção de texto, o que é uma falácia. Como não é essa nossa visão de língua (uma vez que a concebemos como um espaço de interação entre sujeitos sociais empenhados em atividades sociocomunicativas), não acreditamos no binômio domínio das normas gramaticais – garantia de produção de textos.

Os que se apóiam nessa visão de língua não demonstram clareza da ineficácia de tal procedimento, já que, dificilmente, as marcas corretivas deixadas na redação, ajudarão o aluno a melhorar sua escrita. É necessária a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem para

garantir ao aluno uma crescente autonomia nessa habilidade lingüística. Dessa forma, o texto escrito poderia ser redimensionado como o espaço de “*uma relação interlocutiva em que o aluno e professor se colocam como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos*” (Evangelista, 1998: 19), atendendo ao já mencionado acordo de responsabilidade mútua.

Vislumbrando o texto com o espaço de interlocução, o seu produtor necessita “*revisitar*” o seu texto, para analisá-lo criticamente, como um primeiro leitor, e enquanto se situa como tal, atua, ao mesmo tempo como produtor, à medida que, observando e sanando sua (in)adequação a uma situação comunicativa específica, o modifica para um melhor uso. Se houver orientação e sistematização dessa prática, provavelmente se constituirá num recurso valioso para que os alunos se assenhem da língua escrita, nas suas variadas formas e funções.

Evangelista (1998) aponta três atividades diferentes, mas complementares e inter-relacionadas no processo de produção textual:

a) A atividade de **situação**, que consiste em considerar e interpretar os elementos do contexto comunicativo e em se posicionar diante deles;

b) A atividade de **cognição** – diretamente relacionada aos interesses dessa pesquisa e que consiste em pensar sobre o tema do texto, ativar os conhecimentos armazenados na sua memória e relacionar com o contexto comunicativo, a fim de produzir novas idéias e organizá-las num texto lógico, coerente e interessante para seus interlocutores;

c) A atividade de **verbalização**, que é a ação de traduzir em palavras e frases a própria intenção comunicativa e o conteúdo a ser comunicado.

Como se percebe, a complexidade da escrita envolve outros aspectos, além do lingüístico. Entre esses, há o controle do comportamento lingüístico, que provém do lugar social dos interlocutores, ou seja, existe um acordo implícito que (in)valida o discurso de alguém nas relações sociais. O simples fato de ler e escrever não é suficiente para “*autorizar*” o discurso individual. Assim, quem escreve precisa conhecer o tipo de texto a ser produzido (carta, bilhete, editorial...) e saber quem vai ler e em que condições de leitura (objetivos, conhecimentos, e possíveis estratégias do leitor).

Entretanto, ocorre na escola uma ênfase em redações, o que limita, sobremaneira, o desenvolvimento da capacidade textual dos aprendizes. Uma prática recorrente é a exclusão dos usos da língua que têm circulação social, mas não estão “sintonizados” com a norma-padrão, a “língua culta”. Além do mais, vigora na escola a crença de que alguns poucos tipos de texto devem ser ensinados: a narração, a descrição e a dissertação.

O conhecimento e as habilidades necessárias para a produção escrita são adquiridos progressivamente e, por isso, exigem tempo e planejamento da escola. A observação atenta da escrita dos aprendizes que, comumente, traz marcas reveladoras de como eles entenderam a tarefa

pode ser uma alternativa para o professor melhor entender a trajetória dos seus alunos, estabelecendo uma relação dialógica em que se coloque como co-autor, como parceiro na construção de sentido.

O texto escrito funciona como um espaço interativo entre sujeitos distanciados um do outro. Na realização desse trabalho, o autor mescla seus conhecimentos de mundo, suas crenças e pontos de vista com os conhecimentos lingüísticos construídos dentro ou fora da escola para expressar aquilo que deseja.

Ora, para que o aluno consiga êxito na intenção de “*dizer algo para alguém*”, o professor necessita agir como um orientador, um mediador – no sentido vygotskyano – favorecendo o surgimento de novas competências lingüísticas nesse processo de aprendizagem da escrita. É necessário instrumentalizar o aluno no uso de estratégias lingüísticas diversificadas, a fim de que o mesmo manifeste seus saberes, opiniões e preferências. Ao mesmo tempo, o professor precisa relativizar seus gostos e crenças para, ao analisar os textos do aluno, não o faça somente com base em critérios pessoais.

2.4. Estratégias de Aprendizagem

O termo “estratégias” remete às capacidades cognitivas mais elevadas, que permitem conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la, controlar e regular a atuação inteligente.

As estratégias não podem ser vistas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar problemas e flexibilidade para encontrar soluções.

Solé (1998), citando Palinscar e Brown (1984), sumariza algumas atividades cognitivas que deverão ser ativadas mediante o uso de estratégias, e que contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. São elas:

- a) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura/escrita;
- b) Ativar e aportar à leitura/escrita os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo;
- c) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial;
- d) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade como conhecimento prévio e o sentido comum;
- e) Comprovar, continuamente, se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a auto-interrogação;

- f) Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusão.

São essas competências que consideramos necessário estimular no aluno para que o mesmo amplie seu desenvolvimento cognitivo e se aproprie de novos saberes. Foi este o direcionamento das atividades desenvolvidas nas oficinas de produção textual e que resultou numa modificação da postura do aluno enquanto agente produtor de texto.

Em situações de ensino/aprendizagem articuladas em torno de estratégias, uma prática guiada se estabelece e, através dela, o professor proporciona o apoio necessário para que o aluno assuma responsabilidade em seu desenvolvimento, de forma progressiva, até se mostrar competente na aplicação autônoma do que foi aprendido.

Para que a atividade de produção textual se realize como uma prática de interação sócio-cultural, os usuários do texto mobilizam, em sua memória, vários sistemas de conhecimentos, os quais Koch (1997b: 26-34,1998) denomina de lingüístico, enciclopédico e interacional.

O **conhecimento lingüístico** abrange os aspectos gramatical e lexical. É o seu domínio que permite uma adequada organização do material lingüístico na superfície textual, um bom uso dos elementos conectivos, uma apropriada seleção lexical e a ativação de modelos cognitivos.

O **conhecimento enciclopédico** ou **conhecimento de mundo** é o retido na memória dos indivíduos, sendo reconhecidos como declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo) e episódico (modelos cognitivos adquiridos através da experiência). A apropriação do conhecimento episódico permite às pessoas fazerem inferências e interagir com um texto completando-lhe lacunas.

O **conhecimento sócio-interacional** refere-se às formas de inter-ação através da linguagem. Nele, há os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O reconhecimento dos objetivos de um usuário da linguagem em dada situação de interação é devido ao conhecimento ilocucional; o do tipo comunicacional permite que o usuário acompanhe as normas comunicativas gerais. Ao conjunto de conhecimento comunicacional, Vjan Dijk (1996) chama de *modelos cognitivos contextuais*. Para remediar possíveis falhas na comunicação, o produtor do texto recorre ao conhecimento metacomunicativo, que possibilita uma monitoração do fluxo verbal. Por fim, o conhecimento superestrutural possibilita reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo.

A complexidade do processo de construção textual instiga o produtor a mobilizar os diversos sistemas de conhecimentos supracitados, através das estratégias de processamento de texto. Estas são divididas em cognitivas, textuais e sociointeracionais, as quais foram usadas pelos alunos dessa pesquisa durante a elaboração de textos (cf. Quadros de Estratégias na Análise de Dados). Por estratégia, entenda-se “*uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação*”, e,

embora a essa pesquisa interesse mais de perto as cognitivas, as sócio-interacionais e as textuais não podem deixar de serem mencionadas pois também apresentam, em sentido lato, aspectos cognitivos.

▪ **ESTRATÉGIAS COGNITIVAS** – são as de uso do conhecimento durante o processamento textual. O uso dessas estratégias é dependente, em cada situação, dos objetivos do usuário, de suas crenças, opiniões, atitudes, bem como da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto. De forma geral, são as que consistem na execução de “cálculos mentais” pelos usuários do texto. Van Dijk & Kintsch (apud Koch1997b:29) identificam como estratégias cognitivas, “*as proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias, as estratégias esquemáticas, as estilísticas, as retóricas, as não-verbais e as conversacionais*”.

Enfim, este tipo de estratégia tem a finalidade de permitir ou facilitar o processamento textual, tanto na produção quanto na recepção.

▪ **ESTRATÉGIAS SÓCIO-INTERACIONAIS** – são determinadas socioculturalmente com o objetivo de estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. Entre elas, agrupam-se as de preservação das faces, as de polidez, as de negociação, de atribuição de causas aos mal-entendidos, entre outras.

▪ **ESTRATÉGIAS TEXTUAIS** – referem-se às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, desempenhando várias funções com o objetivo de produzir determinados sentidos. Subdividem-se em: de organização da informação, de formulação, de referenciação, de balanceamento entre explícito e implícito.

• **De organização da informação** – são as que coordenam a distribuição do material lingüístico na superfície do texto. Para organizar a informação, o produtor usa as estratégias de dado/novo e a articulação tema/rema.

❖ **Dado/Novo** – considera-se informação dada aquela que é conscientemente reconhecida pelos interlocutores da situação verbal e que funciona como apoio para o processamento de novas informações. Para se apropriar da informação dada no texto, o usuário recorre às remissões e/ou referências textuais que se referem a “*conteúdos de consciência*”, ou seja, referentes estocados na memória dos indivíduos, ativadas pelas “pistas” deixadas na superfície textual pelo sujeito-produtor de textos e retomadas através das inferências que atuam como elos de ligação entre o material lingüístico visível no texto e os conhecimentos prévios e/ou partilhados pelos parceiros da comunicação verbal;

❖ **Articulação Tema/Rema** – mais direcionada para a linguagem falada, na qual os falantes podem introduzir novas informações sem que haja, via de regra, um nexos com a anterior, o que torna compreensível uma maior flexibilidade sintática.

• **De formulação** – sua função é cognitivo-interacional. Entre elas, citam-se as inserções e as reformulações.

As *inserções* funcionam como facilitadores da compreensão entre os interlocutores. Ao usá-las, os usuários introduzem as explicações/justificativas, ilustrações/exemplificações, comentários... Tudo isso para melhor organizar o mundo textual. As inserções também são usadas para despertar ou manter o interesse dos parceiros, via comentários jocosos ou alusivos a crenças e opiniões em comum, ou, ainda, introduzindo questões retóricas. As inserções também funcionam como apoio a uma argumentação em curso ou para expressar atitudes por meio de atenuações, ressalvas e avaliações.

No tocante às *reformulações*, podem ser saneadoras ou retóricas. Na escrita, a reformulação retórica tem a função de reforçar a argumentação através de repetições e parafraseamento. A reformulação saneadora objetiva solucionar dificuldades ocorridas num segmento textual (pode ser auto ou heterocondicionada), ocorrendo por reparos, repetições e paráfrases.

- **De referênciação** – possibilita ao interlocutor apreender informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto. Esta estratégia ocorre pela anáfora ou pela catáfora. A referênciação anafórica acontece por recursos gramaticais ou lexicais, como sinônimos, hiperônimos, grupos nominais, elipses... A referênciação catafórica realiza-se, principalmente, por pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros, mas também por nomes genéricos, outros tipos de pronomes, numerais e advérbios pronominais.

- **De “balanceamento” do explícito/implícito** – são as “pistas” textuais deixadas pelo produtor a partir do conhecimento supostamente partilhado com o interlocutor. Nesse caso, os usuários recorrem ao contexto sociocognitivo (“*scripts*” sociais, conhecimentos intertextuais...) para estabelecer um sentido ao texto produzido/lido.

As estratégias já citadas estão organizadas no Quadro I, para uma melhor visualização.

QUADRO I – ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL		
<i>Cognitivas</i>	<i>Sócio - Interacionais</i>	<i>Textuais</i>
*Proposicionais	*Preseruações das faces	*Organização da informação
*Coerência local	*Polidez	a) dado/novo e
*Macroestratégias	*Negociação	b) articulação tema/rema
*Esquemáticas	*Atribuição de causas aos mal-	*De formulação:
*Estilísticas	entendidos	a) inserções e b) reformulações
*Retóricas		*De referenciação: anáfora ou
*Não-Verbais		catáfora
*Conversacionais		*De “balanceamento” do
		explícito/implícito

Por tudo que foi dito neste espaço, acerca do processamento textual, constata-se que há uma grande complexidade nesse processo e que se recorre a uma gama de atividades de ordem sociocognitiva para conferir sentido ao texto. O uso de estratégias cognitivas no texto auxilia no processo interativo, que envolve uma negociação de sentidos, uma vez que os usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interação verbal que ocorre numa situação comunicativa. Assim, explicitar essas questões aos alunos representa uma contribuição significativa para a sua autonomia na produção de textos.

Capítulo 3

O Texto: Diferentes Perspectivas

3.1. Alguns Estudos sobre o Texto

Durante um bom tempo, os estudos lingüísticos centraram-se na frase como a unidade lingüística superior, sem que o texto fosse considerado um objeto de estudo. Marcuschi (1983) fornece uma visão global da posição do texto no seio da Lingüística, indo de Saussure ao gerativismo americano e, nesse intervalo científico, o texto foi excluído do pensamento lingüístico. Dentro desse período, alguns estudiosos apresentaram um tom dissonante - como Hjelmslev e Mathésius - que, na década de 40, já postulavam o texto como objeto de estudo e análise lingüística.

Entretanto, o texto só foi tomado como objeto privilegiado de estudo a partir da Lingüística Textual, cujo início situa-se na década de 60. Na ótica dos lingüistas textuais, é *no e pelo* texto que se organizam e se sistematizam as experiências humanas. Vale salientar, contudo, que mesmo entre estes, há variações em torno desse conceito, conforme o autor ou a orientação teórica adotada. Koch e Vilela (2001) indicam algumas dessas concepções: unidade lingüística superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalização ininterruptas; cadeia de isotopias e complexo de proposições semânticas.

Os estudos sobre o texto já o priorizaram como *produto* e, mais recentemente, dentro do seu *processo* de planejamento, verbalização e construção, e é nessa visão processual que situamos o texto, concebendo-o como uma atividade interativa em que seus usuários (re)significam o mundo através da textualização de suas experiências.

Quanto à noção de cotexto e contexto, os mesmos autores fazem interessantes referências. Para eles, na fase inicial das pesquisas sobre o texto (fase da análise transfrástica), o contexto era visto como o entorno verbal, o cotexto. Nesta fase, o texto era considerado uma seqüência de frases, cuja unidade de sentido seria obtida pela reiteração dos mesmos referentes ou uso de elementos de relação entre segmentos maiores e menores do texto.

Numa fase subsequente, com a pesquisa sobre textos apoiada na Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Atividade Verbal, a Lingüística voltou-se para o estudo e a descrição das ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam através da linguagem.

Posteriormente, emerge outro tipo de contexto - o cognitivo, no qual se concentra nosso interesse de pesquisa. Este tem relevância destacada já que, para que haja interação entre duas ou

mais pessoas, é preciso que seus conhecimentos (enciclopédico, episódico, de mundo...) sejam semelhantes, ou, ao menos, parcialmente compartilhados.

Os autores citados enfatizam que

“o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contextos, já que tanto o co-texto, como a intenção comunicativa imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e intencionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um, isto é, têm uma representação em sua memória” (op. Cit. , p. 459).

Para Marcuschi (1983), há duas alternativas básicas para definir o texto: a partir de critérios internos (simples unidade lingüística) e a partir de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (tomando-o como unidade de uso ou comunicativa). A primeira perspectiva, o define como *uma seqüência coerente de sentenças*. Esta definição propicia alguns questionamentos: o termo *seqüência* indica a necessidade de um grupo linear de sentenças. Mas, se existem textos que se realizam a partir de uma única palavra, tal fato já fragiliza o conceito acima apresentado. O termo *sentença*, por sua vez, não é consensual entre os estudiosos, uma vez que, para sua conceitualização, concorrem aspectos extra-sintáticos. Por fim, o termo *coerência* contribui para a inconsistência do conceito apresentado, uma vez que para sua apreensão concorrem aspectos diferenciados do sistema lingüístico, como o sintático, o cognitivo-conceitual e o pragmático.

Nessa perspectiva, o texto é visto apenas em seus critérios lingüísticos internos, levando-se em consideração apenas sua cotextualidade, não se atribuindo significação aos fatores extratextuais intervenientes no processo de produção.

É a segunda perspectiva, na qual o texto é visto como uma unidade comunicativa ou de uso, que atribui valor ao contexto, ampliando, assim, a visão da anterior. Para os adeptos dessa perspectiva, tanto os elementos contextuais (externos) quanto os cotextuais (internos) contribuem para a produção/intelecção de textos.

É ainda em Marcuschi (1983) que vamos encontrar concepções de texto segundo alguns teóricos dessa visão (Van Dijk, 1978, Halliday e Hasan, 1976, Beaugrande e Dressler, 1981) que nos interessa de forma particular por compartilharmos opiniões semelhantes. Esses teóricos o situam, de forma geral, como uma ocorrência comunicativa de uso, cuja unidade de sentido é possível pelos elementos lingüísticos e extralingüísticos.

Por essa recorrência simultânea a elementos cotextuais e contextuais, é que nos apoiamos no autor acima citado e percebemos o texto como *“formado por uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados*

na sua produção e recepção” (op. Cit., p.11). É nele que se organiza a experiência humana, perceptível através de modelos globais⁽¹⁾ de conhecimentos culturais (frames, scripts...).

Outros autores, seguidores do prisma contextual, como (Koch, 1997a, 1997b, 1992, 2001), entendem o texto como resultado parcial das atividades de comunicação humana, realizadas “por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (Koch, 1997; Koch e Vilela, 2001).

Marcuschi (1983, 12-13) visualiza o texto dentro de uma visão pragmática, isto é, de comunicação e de uso, haja vista apontá-lo como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas (...) que deve preservar a organização linear, aspecto da coesão, (...) e a organização reticulada ou tentacular – que realiza a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas”.

Bronckart (1999) salienta que toda língua natural está baseada em um sistema de regras relativamente estáveis, que possibilitam a intercompreensão dentro de uma dada comunidade verbal. Tais regras são passíveis de identificação e conceitualização a partir dos usos efetivos dentro de uma específica comunidade.

Devido a isso, o estudo da linguagem desenvolveu-se em duas direções distintas: o estudo do sistema e o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de texto em uso.

Ao primeiro estudo, dá-se a qualificação de *interno* e, nele, a língua é analisada abstraindo-se suas condições efetivas de produção. Por isso, apresenta limites quanto ao alcance de sua análise: descreve as características estruturais das frases e de seus constituintes, sem considerar unidades maiores que esta.

⁽¹⁾Koch e Travaglia (1999) definem modelos globais como “estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados” e os reinterpretem baseados em Beaugrande e Dressler (1981):

- a. frames – contêm o conhecimento comum sobre um conceito central (Natal, Páscoa...)
- b. esquemas – modelos cujos elementos são ordenados numa progressão, por proximidades temporal ou causalidade (comer em restaurantes, preparar alimentos...)
- c. scripts – especificam os papéis dos participantes e as ações deles esperadas. Remetem a rotinas pré-estabelecidas, estereotipadas até verbalmente (um ritual religioso, por exemplo).

O segundo estudo, nomeado como *externo*, tem como primazia a análise da organização e funcionamento dos textos. Em sua maioria, os estudos pautados nessa perspectiva consideram “*as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes*” (op. cit., p. 71). Observe-se que, tanto a análise de Bronckart quanto a de Marcuschi, apontam para elementos externos e internos ao texto, o que os aproximam teoricamente.

Diante das considerações teóricas apresentadas, Bronckart (1999) conduz à noção de texto como toda e qualquer produção de linguagem situada (oral e escrita), portadora de uma mensagem lingüisticamente organizada, cujo objetivo é produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Enfim, para ele, texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente.

Nesse trabalho, adotamos, como postura teórica, uma concepção de texto apoiada em critérios transcendentais ao sistema, em que ele é visto como unidade de comunicação, propiciando, assim, a interação humana.

Para que ocorra essa interação através dos textos escritos, o produtor textual aciona sistemas de conhecimento que serão configurados em mundos textuais, os quais, por sua vez, são embasados pelas representações coletivas do meio, também chamadas de mundos representados. Sobre esses diversos mundos que circundam o produtor textual nos debruçaremos no tópico seguinte.

3.2. Os Diversos Mundos do Produtor Textual

A atividade de produção textual pressupõe um sujeito planejador de um fato lingüístico que lhe vai permitir uma interação com outro(s) que, hipoteticamente, compartilham com ele conhecimentos de mundo e convenções sociais, advindos do contexto sócio-cultural em que estão imersos.

Essas produções textuais devem ser entendidas como uma das *ações significantes* (termo usado por Bronckart, 1999) resultantes de um processo histórico de socialização, por cujo intermédio se elaboram as capacidades mentais e a consciência dos que realizam tais ações.

No quadro sócio-interacionista, no qual nos inscrevemos, há uma valorização do papel que os instrumentos, o trabalho (ou a cooperação social) e a linguagem desempenham na construção da consciência. Essa corrente teórica apóia-se, principalmente, nas análises saussureanas do arbitrário radical do signo, e nas de Vygotsky, que se opunha à abordagem dual dos fenômenos observáveis no ser humano, assumindo uma abordagem monista, em que “*a questão central da*

Psicologia será a das condições evolutivas e históricas da emergência desse tipo de fenômeno e, em particular, da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos” (Bronckart, 1999:26).

Por abordagem dual, entenda-se a ancoragem da Psicologia numa epistemologia dualista herdada de Descartes, segundo a qual existem duas diferentes substâncias no ser: uma – física – relacionada à extensão material; e outra – psíquica – relativa às idéias e sentimentos do sujeito pensante. Decorre, daí, que a substância psíquica é uma propriedade do ser humano e o torna sujeito consciente.

Por abordagem monista, herdado de Spinoza e defendida por Vygotsky, a Psicologia deveria observar que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única, homogênea e em perpétua atividade. Assim sendo, físico e psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância e as únicas acessíveis à inteligência humana, cuja limitação não a permite apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea, única, mas de um modo parcial e descontínuo dos fenômenos físicos e psíquicos.

Na busca de uma visão psicológica unificada, Vygotsky opôs-se às duas tendências predominantes no início do século e, ao mesmo tempo, buscou a construção de uma “nova” psicologia, que consistisse numa síntese das duas já em voga.

Essas duas tendências existentes estavam, de certo modo, vinculadas ao dualismo de Descartes, uma vez que estudavam, em separado, os processos psicológicos. Havia, de um lado, a *psicologia como ciência natural*, buscando explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, focalizando o homem basicamente enquanto corpo. De outro lado, havia a *psicologia como ciência mental*, que tentava descrever as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito.

Ambas as tendências apresentavam-se incompletas no estudo dos processos psicológicos e, numa tentativa de superação, Vygotsky propôs uma *síntese* entre as duas. Entretanto, essa síntese não é apenas uma justaposição desses dois elementos, mas a emergência de algo novo, inexistente até então. Essa nova abordagem integraria, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Numa perspectiva monista, a questão central da psicologia passa a ser a das condições evolutivas e históricas da emergência dos fenômenos psíquicos e, em especial, do surgimento do pensamento consciente nos organismos humanos.

Bronckart (1999: 26 – 27) reformula esse posicionamento monista em duas questões principais, por ele chamadas de *primeira e segunda precipitações*. Parece-nos que o que este autor chama de *precipitações*, corresponde ao que Vygotsky chama de *funções psicológicas elementares e superiores*.

Vejamos, para fins de cotejo, as idéias desenvolvidas por esses dois teóricos em relação aos termos acima colocados. Para Bronckart, *primeira precipitação* equivale às condições sob as quais o comportamento submetido ao potencial genético e às restrições de sobrevivência da espécie, produz, no organismo, traços internos, estáveis e eficientes de algumas propriedades do meio. Em outras palavras, é um funcionamento psíquico elementar.

Em relação ao mesmo conteúdo, Vygotsky coloca esse funcionamento psíquico na esfera biológica do comportamento humano, motivado por ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos. Ou seja, nos processos biológicos elementares inexistente um caráter voluntário, intencional, que revele uma ação consciente e reflexiva (Oliveira, 1995 b).

Por outro lado, a transição realizada dos processos psicológicos elementares para os superiores (ou da primeira precipitação para a segunda) equivale à transformação de um ser humano biológico em sócio-histórico, atrelado a todo um processo cultural, que é parte essencial da constituição da natureza humana.

Bronckart relaciona a *segunda precipitação* às condições em que o funcionamento psíquico elementar desvencilha-se das restrições genéticas e comportamentais, tornando-se um mecanismo ativo e auto-reflexivo. Em outras palavras, é a passagem de um psiquismo dependente a um autônomo, ou melhor, de um psiquismo elementar em um ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência).

Vygotsky analisa essa mudança como a emergência das funções psicológicas (ou processos mentais) superiores. Nesse tipo de funcionamento psicológico, acionam-se “*mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes*” (Oliveira, 1995 b: 26).

Essa passagem de um comportamento psicológico elementar para um superior é possibilitada pela *mediação* na relação entre o homem e o mundo. Como se constitui um importante conceito vygotskyano e o é também para essa pesquisa, esse conceito será abordado em tópico específico.

Bronckart, analisando os estudos de Vygotsky, aponta-lhes algumas dificuldades teóricas. Entre essas, uma que nos parece particularmente interessante é a do estatuto atribuído à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações.

Vygotsky tomava *a palavra* como unidade verbal de análise, não chegando ao nível do texto. Nesse ponto, o sócio-interacionismo supera a visão vygotskyana, uma vez que se interessa pela dimensão discursiva da linguagem, fazendo empréstimos aos trabalhos lingüísticos e sociológicos, além de contribuir com uma conceitualização própria sobre tal dimensão. Além disso,

preocupa-se com a clarificação das relações entre as ações humanas, em geral, e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Preocupa-se, ainda, com o modo como as ações de linguagem, ao mesmo tempo que são constitutivas do social, contribui para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades psicológicas.

Tais capacidades devem-se, particularmente, ao fato de que as representações mentais são “*formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamados de mundos representados*”⁽¹⁾(Bronckart,1999:33).

É dentro dessa perspectiva que o produtor de texto espera que o seu virtual leitor aja cooperativamente no resgate dos sentidos indiciados pelo texto, embora tal fato não seja concretizado apenas por um similar conhecimento de mundo, uma vez que na escrita o que se materializa, lingüisticamente, não é o mundo real por si, e sim uma representação desses mundos sob a ótica de um agente produtor.

Esses mundos representados na escrita reestruturam representações individuais em representações comuns, comunicáveis ou compartilháveis a outros. A passagem da representação individual para a coletiva se dá através do uso da linguagem que, para Saussure, possui um lado individual e social, de tal forma entrelaçados que não se pode conceber um sem o outro. A linguagem seria, então, a realização individual da língua (muito embora pertença aos domínios individual e social), que é “*ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos*” (Saussure, 1995:17).

Esses mundos podem ser distinguidos em três outros:

a) **mundo objetivo** – quando os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para que a atividade desenvolvida seja eficaz, é necessário ter representações pertinentes sobre o ambiente;

b) **mundo social** - quando os signos incidem sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo;

c) **mundo subjetivo** – quando os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos seres envolvidos na atividade.

⁽¹⁾Bronckart (1999) indica que o termo mundos representados foi usado por Popper (1972/1991) e Habermas (1987).

Ora, se os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo, os processos de cooperação interindividual estruturam-se, especificamente, no mundo social. É este que regula as modalidades de acesso dos indivíduos ao meio, condicionando as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

As representações humanas do meio, do mundo em si ocorrem *na e pela* linguagem que, primariamente, revestiu-se de uma *função comunicativa ou pragmática*, atingindo, numa etapa posterior, uma *função declarativa*, a partir do momento em que os signos deixam de ser compreendidos como representações particulares e passam a constituir um significante coletivo.

Configurando-se, então, como um produto da interação social, a linguagem permite uma autonomização nas relações do homem com o meio, dando ensejo ao surgimento de uma atividade de linguagem organizada em textos ou discursos.

Por estarem diretamente vinculados à interação social, tanto os signos quanto os textos estão sob a dependência do uso e, portanto, em contínua modificação. Assim sendo, os mundos representados também se transformam permanentemente, o que evidencia o seu aspecto histórico. Esses mundos, em determinado estado sincrônico, constituem *sistemas de coordenadas formais* que exercem controle sobre a atividade humana.

Ao realizar uma ação de linguagem, o ser humano dispõe de conhecimento dos mundos representados e, para isso, usa signos semantizados por conhecimentos pessoais. Para controlar o processo de semiotização, as pessoas mobilizam conhecimentos referentes, particularmente, aos mundos social e subjetivo, os quais constituem três aspectos do *contexto* da ação de linguagem, que são:

a) *aspecto sócio-subjetivo* – que se refere às representações pessoais relativas às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo. Tais representações orientam a escolha dos signos entre as diversas possibilidades de uma língua;

b) *aspecto físico* – remete ao comportamento ou ato material (oral ou escrito) requerido pela ação de linguagem e que estão sob o controle das representações construídas pelo agente sobre si mesmo, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal do seu ato;

c) *aspecto verbal* – remete ao processo de semiotização, o qual está condicionado pelos conhecimentos práticos ou conceitualizados que o agente tem sobre a língua, os gêneros textuais em uso e a intertextualidade.

Na produção de um texto, o autor se vê circundado por esses três mundos representados e os configura em um mundo textual, que pode, ou não, ter vínculo com o mundo real propriamente. Koch e Travaglia (1991: 63) ao conceituarem mundo textual como “*um modelo de mundo representado em cada texto*”, aproximam-se dos mundos representados de Bronckart, uma vez que,

para aqueles, o autor do texto recria o mundo a partir de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos advindos das suas interações sócio-discursivas.

Se, para produzir textos, o agente textual mobiliza fatores subjetivos, não se pode ver a escrita como um ato mecânico, haja vista que a linguagem confere ao homem a capacidade de interferir na vida interior de outros homens, exercendo tal capacidade através de seus textos, quer orais ou escritos, de acordo com Kleiman (1993). Portanto, escrever⁽¹⁾ é muito mais que dizer alguma coisa a respeito de algo ou alguém: é gerar e coordenar um fluxo interior discursivo que se apóia na representação mental de interação com um destinatário, virtual ou não. E, *“ao escrever, o sujeito anuncia o pensamento com algum propósito para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”* (Góes e Smolka, 1992:55).

3.3. A Influência do Contexto no Desenvolvimento Cognitivo

Mas, para que o escrever assuma essa condição de ação significante se faz necessária a intervenção de outros agentes sociais que, exercendo a função de mediadores, contribuem para o desenvolvimento cognitivo daqueles que estão sob sua influência.

Lev S. Vygotsky explica, satisfatoriamente, as modificações cognitivas que ocorrem nos sujeitos com o estímulo dos adultos ou dos próprios pares, na função de mediadores, atribuindo ao social, influências decisivas sobre a mudança cognitiva. Os estudos de Vygotsky serviram de apoio aos teóricos contextualistas em relação às explicações sobre o desenvolvimento cognitivo. Tendências teóricas diferentes oferecem outras explicações para as mudanças cognitivas, porém somente os contextualistas focalizaram tais influências, em particular a orientação e o suporte dos adultos, considerando-os como os principais apoios do desenvolvimento cognitivo.

É justamente esse enfoque dado à intervenção dos adultos na modificação cognitiva dos sujeitos que serviu de subsídio teórico à essa pesquisa, uma vez que foi realizada com adolescentes, situados na faixa etária de 17 a 20 anos.

⁽¹⁾ O termo escrever, aqui é usado em sentido amplo, no significado de redigir, isto é, usar positivamente essa competência lingüística para que ela seja construtiva de relações entre pessoas, não somente veículo de informação.

A abordagem contextual não propõe, simplesmente, a interação entre duas entidades separadas – o sujeito e a sociedade – mas sim que *o indivíduo no seu contexto social* é uma unidade de estudo irredutível. As muitas versões do contextualismo têm em comum a crença de que os domínios social e cognitivo estão inextricavelmente ligados e que o pensamento é sempre social, em certo sentido.

Os contextualistas postulam que o contexto social pode ser apreendido a partir de dois níveis:

a) *O momento sócio-histórico-cultural* ao qual o sujeito pertence e que lhe proporciona legados de valores morais, éticos e normas para lidar com as diversas situações da vida, e, também, os conhecimentos técnico-científicos dessa sociedade. Mas, embora dentro de um mesmo momento sócio-histórico coexistam organizações sociais em diferentes estágios técnico-científicos,

“a cognição não é necessariamente mais avançada em uma sociedade do que na outra, ela é simplesmente diferente. As culturas diferem em relação aos tipos de habilidades cognitivas que são valorizadas e, conseqüentemente, estimuladas e desenvolvidas”(op, cit.,p. 20).

b) *O ambiente social e físico imediato*, que envolve interações constantes com os pais, os irmãos, os pares, os professores e outras figuras significativas. Essas pessoas funcionam como mediadoras das forças sócio-histórico-culturais presentes no momento sócio-histórico no qual o sujeito vive. Os adultos atuam como **“incentivadores cognitivos”** ao orientar, desafiar, proporcionar modelos de comportamentos a serem modificados, organizar e estruturar a participação do indivíduo em atividades facilitadoras do desenvolvimento cognitivo.

Embora os contextualistas usem a metáfora da *“criança como aprendiz”* para referir-se ao processo de mudança cognitiva, nós acreditamos que o ser humano (independente da faixa etária) se desenvolva cognitivamente a partir de seu relacionamento com outras pessoas mais avançadas em nível cognitivo. Flavell, Miller e Miller (1999), citando Rogoff, afirmam que *“ser aprendiz proporciona ao iniciante acesso aos aspectos explícitos da habilidade e aos processos internos mais ocultos do pensamento”* (op. cit., p. 21). Os sujeitos participantes dessa investigação foram estimulados a observarem e refletirem sobre o seu modo de agir durante o processo de escrita, o que lhes facilitou o acesso aos processos internos do próprio pensamento, contribuindo, ao mesmo tempo, para o seu avanço cognitivo.

Outro aspecto observado nesse estudo é que os indivíduos não são seres passivos no processo de modificação cognitiva: pelo contrário, fazem uso ativo das oportunidades que recebem e testam suas estratégias recém-adquiridas.

Essa constante modificação cognitiva do ser humano é entendida por Vygotsky como a aceitação do homem enquanto corpo e mente, ser tanto biológico quanto social e participante de um processo histórico.

Rego (1998) indica cinco teses básicas para a compreensão das mudanças e desenvolvimento cognitivos postuladas por Vygotsky que são:

1. Relação indivíduo/sociedade = as características humanas não estão presentes desde o nascimento. São resultados da interação dialética entre o homem e o seu meio sócio-cultural;

2. Origem cultural das funções psíquicas = o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, nem é independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é parte constitutiva do ser humano;

3. Base biológica do funcionamento humano = o cérebro, principal órgão da atividade mental, é entendido como um “*sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual*” (Oliveira, 1995:24);

4. Mediação presente em toda atividade humana = a relação homem/mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos (instrumentos e signos). Dentre os signos, a linguagem é o mais representativo, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

5. A análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos = os modos de funcionamento psicológico mais sofisticados, que se desenvolvem no processo histórico, podem ser explicados e descritos.

Os estudos vygotskyanos enfatizam a questão da mediação nas atividades humanas como instrumento essencial ao desenvolvimento cognitivo e na apreensão da cultura, já que esta é parte constitutiva do ser humano. Compartilhamos com Vygotsky acerca da relevância da mediação humana, uma vez que acreditamos que o ser humano se constitui como tal ao apreender as significações que os outros humanos dão à vida. Tendo a mediação um papel central na obra vygotskyana, e sendo usado como um dos pontos de apoio teórico para esse trabalho, o tópico seguinte abrange esse tema.

3.4. A Mediação Simbólica

Para Vygotsky, é através da mediação simbólica que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Ele distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Aos signos ele chama de “*instrumentos psicológicos, que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas*”:

“a invenção e o uso dos signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (Vygotsky, 1995, p. 59-60).

Com o auxílio dos signos, “*o homem pode controlar sua atividade psicológica voluntariamente e com isso ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações*” (Rego, 1998, p. 52). Percebemos isso nessa pesquisa quando, instigados pelas atividades desenvolvidas durante o processo investigativo, os sujeitos desse estudo ampliaram sua capacidade de atenção ao elaborarem os textos solicitados.

Vygotsky entende a *linguagem* como “*um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenham um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas*”.

A linguagem é, então, um sistema simbólico mediador que permite muito mais que a comunicação entre os indivíduos. É através do uso da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita, que o homem tem acesso a outros mundos, altera valores e atitudes, (re)significa o seu próprio estar no mundo. É, portanto, a linguagem o sistema mediador por excelência, permitindo ao sujeito interagir com outros, numa permanente dinâmica de modificações cognitivas.

Rego (1998:53-54), discutindo a teoria de Vygotsky, conclui que a linguagem ocasiona três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem: 1) “*permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estão ausentes*; 2) *possibilita o processo de abstração e generalização, isto é, através dela é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos*; 3) *garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências pela humanidade ao longo da história*”.

Vygotsky entende que a fala tem um papel organizador das atividades práticas das funções psicológicas humanas. Discorda de Piaget de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento e estabelece fases no desenvolvimento das relações entre fala e pensamento:

“Inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelos objetos, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de interação com outros membros da família, a fala começa, cada vez mais a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. A fala deixa então de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar função de autodireção” (Luria, 1988: 30, apud Oliveira, 1995b).

A fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento. Com isso a fala alcança a *“função instrumental”*, característica da fala das crianças maiores e dos adultos. As atividades prática e simbólica se unem dialeticamente, caracterizando a essência do comportamento humano:

“o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vygotsky, 1995, p.27).

Na medida em que a criança interage e dialoga com membros mais maduros de sua cultura, não só a família, mas também pessoas da comunidade, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas. É o que Vygotsky chama de *“discurso socializado”*. Aos poucos, a fala socializada é internalizada e dá origem ao *“discurso interior”*. A fala assume a função planejadora e passa a preceder a ação e a funcionar como auxílio de um plano já concebido, mas ainda não executado (Rego, 1998: 66).

O processo final de mudança cognitiva é o de construir pontes entre o que o sujeito sabe no presente e novas informações; a mudança move-se, então, através da **zona de desenvolvimento proximal**, área intermediária de onde o sujeito está agora, em termos cognitivos, e onde poderia chegar sendo ajudada. Mas, para alcançar esse espaço intermediário, é preciso se basear naquilo que compreende, não podendo pular etapas intermediárias. Isso significa dizer que o desenvolvimento cognitivo acontece de forma gradual, concorrendo para esse fato o incentivo dos mediadores na conquista de competências ainda não atingidas, mas possíveis de serem alcançadas, porque já estão presentes *“em semente”* no indivíduo, embora ainda não se tenham consolidadas.

Para isso, é necessário que se olhe o desenvolvimento do indivíduo de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória.

Logo, torna-se importante uma melhor clareza quanto à **zona de desenvolvimento proximal**, uma vez que “*o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente*” (Oliveira, 1995: 62).

3.5. A Zona de Desenvolvimento Proximal

O aprendizado humano está em estreita relação com o ambiente social, cuja ocorrência é influenciada muito mais pela dimensão social que pela biológica. Essa dimensão, impregnada de significados culturais, constitui um aspecto necessário e fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, uma criança isolada de falantes, não desenvolverá a fala, embora possua o aparelho fonador. De igual modo, outra criança que vive numa sociedade ágrafa e que não tenha nenhum contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. Falta-lhes a interação com os outros que já tenham desenvolvido essas capacidades e a estimulem nos que ainda não as possuem.

A partir disso, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o potencial e o real e, intermediário entre ambos, a **zona de desenvolvimento proximal**

O **nível de desenvolvimento real** indica “*os processos mentais das crianças que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram*” (Rego, 1998: 72), isto é, refere-se àquelas capacidades que ela já aprendeu e domina, sem assistência de alguém mais experiente. Este é um desenvolvimento retrospectivo, de etapas já estabelecidas e consolidadas e, de forma equivocada, é este nível o considerado representativo do desenvolvimento de uma pessoa, na escola, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil.

O **nível de desenvolvimento potencial** refere-se à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Nesse nível, “*a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas*” (op. cit., p. 73).

A distância entre esses dois níveis caracteriza o que Vygotsky chamou de **zona de desenvolvimento proximal** ou seja, um domínio psicológico em transformação: aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky porque:

- a) não é qualquer pessoa que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. A capacidade de se beneficiar da colaboração de outra, ocorre num certo nível de desenvolvimento, não antes.

- b) atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, pois o

“desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana , é essencial para a construção do ser psicológico individual” (Oliveira, 1995: 60).

Constitui-se, assim, esse conceito em algo de extrema importância para as pesquisas de desenvolvimento cognitivo e para o plano educacional, porque na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar. Então, a intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola são o professor e os demais alunos – é um processo pedagógico privilegiado.

Nessa pesquisa, essa intervenção direcionou-se à transformação dos alunos diante da produção textual, incentivando neles o uso consciente de estratégias cognitivas na produção de textos, favorecendo a consolidação de habilidades não dominadas até o momento.

3.6. O Processo de Produção Textual

Ler e escrever não são atividades simples, de fácil construção. Pelo contrário, são complexas e envolvem diversos níveis e tipos de atividades por parte do sujeito produtor e leitor.

Na perspectiva sócio-interacionista, a produção textual é vista como uma atividade verbal, consciente e criativa, para cuja realização são mobilizadas estratégias concretas de ação e escolha de meios adequados à sua realização.

Sabemos que a produção de textos ocorre nas modalidades oral e escrita; não são pólos opostos, utilizam o mesmo sistema lingüístico, possuindo, no entanto, características específicas já apontadas por diversos autores (cf. Marcuschi, 1995a, 1995b, 2001, Koch, 1997b, Koch e Travaglia, 1991, 1999).

Um aspecto relevante entre essas duas modalidades é a questão das condições de produção: enquanto no texto oral, produção e planejamento são simultâneos, não há espaço temporal entre eles, na escrita há esse espaço de planejamento, de não-simultaneidade entre planejamento e execução.

Um texto torna-se eficaz quando seu produtor dota-lhe de significados que lhe possibilite interferir em crenças, atitudes, valores e comportamentos dos seus usuários. Para conseguir influenciar o leitor, o agente textual deve pressupor sua ideologia e agir orientado por essas pressuposições. Daí, ser importante que a figura do interlocutor não fique distanciada no momento

da escritura. Para tornar seu texto atraente, o escritor deve levar em consideração tanto a compreensão quanto o efeito, a fim de tornar o texto legível e atraente.

A preocupação com a compreensão deve estar atrelada às máximas griceanas (ser informativo na medida certa - *postulado da quantidade*; ser sincero - *postulado da qualidade*; ser relevante - *postulado da relação*; ser claro - *postulado do modo*), enquanto a preocupação com o efeito sobre o interlocutor procurará obedecer a princípios retóricos, como ser persuasivo e ser interessante, mesmo que, para isso, necessite violar quaisquer dos postulados de Grice.

A escrita reveste-se de um caráter teleológico, isto é, guiado por objetivos e metas a serem alcançados, entre os quais estão as mencionadas no parágrafo anterior.

Kato (1987), citando Halliday, refere-se a três tipos de metas: *ideacional* (ou de conteúdo proposicional), *textual* (ou da conexão de idéias em um todo coerente) e *interpessoal* (ou relação emissor-receptor e problemas atitudinais).

Por *metas interpessoais*, intenta-se que a escrita seja usada como veículo de comunicação. Assim sendo, o autor preocupa-se com o tipo de leitor para quem vai escrever e o efeito que pretende causar nele. Em outras palavras, o autor considera não só *o que* escreverá, mas também *o modo* pelo qual o texto será lido. Essas decisões influem no resultado final do processo de produção textual.

Nesse nível, como nos demais, ocorrem problemas que precisam ser sanados para o bom desempenho na escrita. Provavelmente, um dos problemas seja o da ausência física do interlocutor. Tal fato instiga o redator a decidir sobre o seu perfil e como poderá influenciá-lo através de seu texto. Essas decisões, após tomadas, naturalmente influenciarão a forma final do texto.

Em relação às *metas textuais*, o seu alcance está subordinado às submetas da coerência e da coesão, o que requer do escritor uma atenção específica aos itens coesivos e aos elementos responsáveis pelo estabelecimento e manutenção da coerência textual. As decisões, nesse nível, são difíceis porque devem levar em conta tanto a estrutura global do texto quanto a do parágrafo, da sentença e do constituinte.

No nível da estrutura, o produtor deverá decidir o formato do texto (piramidal, argumentativa, eliminação, narrativa). No nível do parágrafo e da sentença, ocorrem decisões quanto ao fatiamento informacional, as sinalizações lingüísticas que fazem relações interparágrafos; no nível do vocábulo, há uma busca mental da palavra mais apropriada para o conceito que se quer transmitir.

Quanto às *metas ideacionais*, referem-se às decisões tomadas pelo autor no momento da materialização lingüística de suas intenções. Isso significa dizer que o planejamento e a execução do texto abrangem vários níveis: do discurso, da sentença, do constituinte. Por envolver várias

decisões simultâneas, o ato de escrever pode ser considerado como um ato de resolução de problemas, uma vez que o escritor se defronta a todo momento, com alternativas diferenciadas, que o leva a escolher a mais eficaz.

No nível do discurso, o planejamento envolve decisões quanto ao formato a dar ao texto, ou seja, decisões que irão configurar a organização geral do texto. Dito de outra forma, resolve-se por onde começar, que direção prosseguir, que pontos ressaltar e como terminar.

No tocante ao nível sentencial, requer-se do escritor decisões sobre a maneira de codificar as proposições (se por convite, sugestão ou asserção...) e sobre que quantidade de informações ou experiências é preciso colocar em uma sentença.

O terceiro nível, o do constituinte sentencial, refere-se ao manuseio do léxico na formação sentencial, isto é, com a escolha específica das palavras. Essas decisões são regidas pela condição de serem entendidas pelo leitor e pelas condições de uso da língua que o sistema lingüístico põe à disposição do falante (por exemplo, pode-se optar entre o uso de um superlativo sintético – homenzarrão – ou de um superlativo analítico – homem grande).

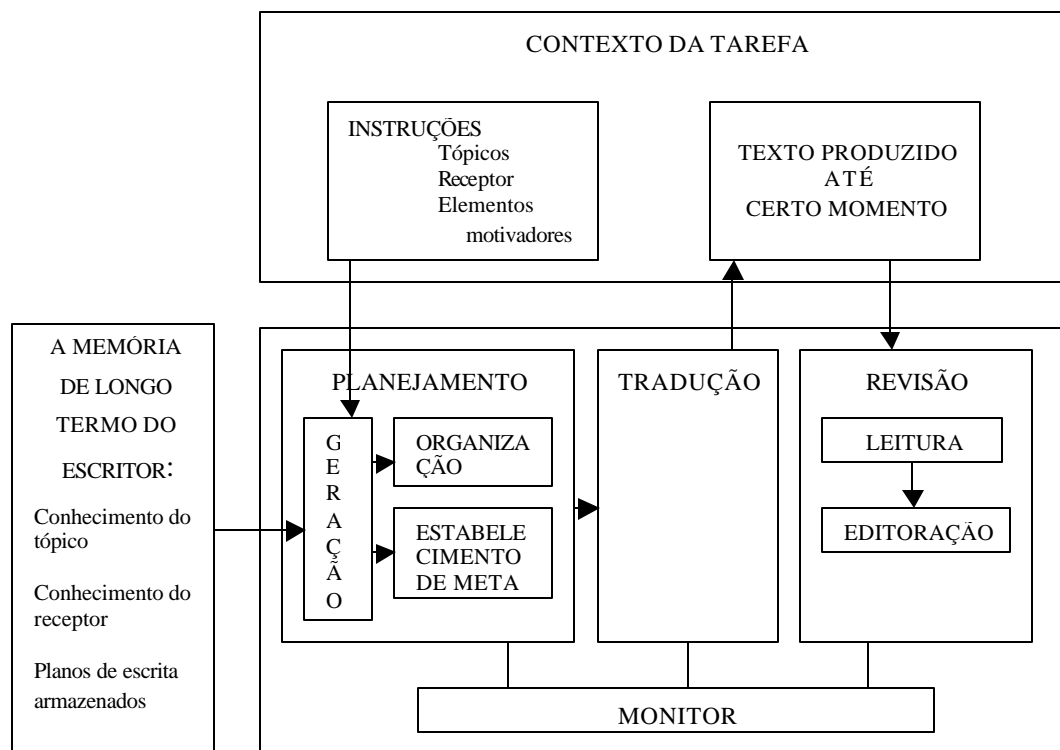
No nível ideacional, um problema sério é o da seleção e organização das informações extraídas da memória de longo termo, uma vez que nossa memória nos fornece várias informações ao mesmo tempo.

Pesquisadores da área da escrita não a aceitam como dom inato, com o que nós concordamos, percebendo tal fato como um processo em (re)construção constante.

Alguns modelos de escrita a propõem como constituída por etapas, cujos processos e decisões têm certa concomitância, admitindo a recursividade durante a sua realização.

Hayes e Flower (1980) elaboraram uma proposta do processo de planejamento da escrita a partir da análise de protocolos verbais, para a qual foram apresentadas críticas e alterações (cf. Rojo, 1992). Entre essas análises críticas, encontra-se a de Kato (1987), fundamentadas em Bruce et alii. Vejamos, em primeiro lugar, o modelo proposto por Hayes e Flower:

QUADRO II – MODELO DE FLOWER E HAYES PARA ESCRITURA



Neste modelo, o *contexto da tarefa* é tudo aquilo que está fora do escritor e pode influenciar o seu comportamento. A *geração* tem como função extrair informações relevantes da memória de longo termo para a tarefa dada. E essa busca é instigada pelo tópico, devendo ser adequada ao leitor pretendido.

O conhecimento sobre o tópico, estocado na memória de longo termo do indivíduo está interligado ao conhecimento de mundo, modelo global que armazena a cultura de um povo. Esse “arquivo mnemônico” é processado em três tipos de memórias: a de longo termo (ou permanente), de médio termo (ou operacional) e a de curto termo (ou temporária) (cf. Kato, 1986 e Koch e Travaglia, 1999).

Na memória temporária, a armazenagem de conhecimento é limitada, tanto em números quanto em palavras a, segundo alguns estudos, sete itens. Na memória operacional não há limitação quantitativa. Nela, o conhecimento é recodificado a partir da associação do seu conteúdo proposicional a uma prévia informação da pessoa. Na memória permanente a totalidade do conhecimento apreendido é armazenado e organizado, o que permite a sua ativação quando necessário for. Aqui, o conhecimento é amplo, abrangendo o lingüístico, os conceitos, os modelos cognitivos globais, fatos generalizados e episódios particulares advindos da experiência de cada indivíduo.

O conhecimento de mundo se organiza na mente humana em blocos, em conjuntos, em unidades estereotípicas, chamadas de *conceitos e modelos cognitivos globais*.

Por **conceito**, entende-se um bloco de instruções para operações cognitivas e comunicativas, dividindo-se em *primários* (objetos, situações, eventos, ações...) e *secundários* (estado, agente, entidade afetada, relação, atributo, localização, tempo...), conforme Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch e Travaglia, 1999).

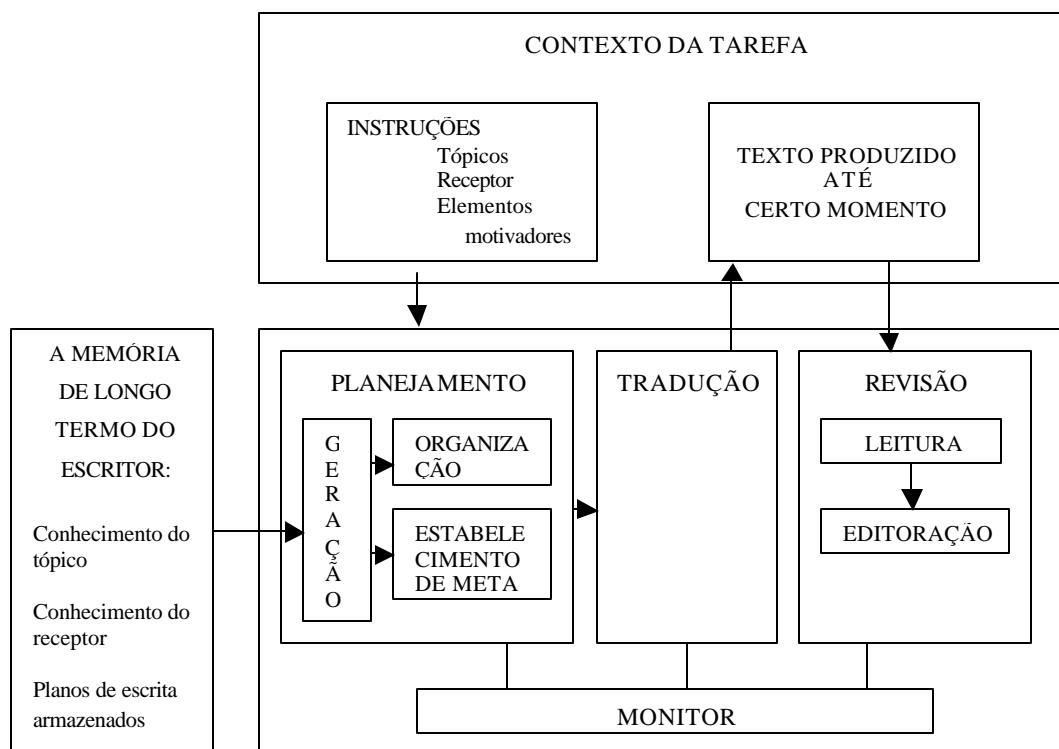
Por **modelos cognitivos globais**, os autores acima citados, remetem-nos a Garrafa (1987) que os define como “*estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados*” (p. 64).

O componente *organização* seleciona o material recolhido pela geração e o organiza em um plano textual; o estabelecimento de metas tem um caráter metacognitivo, pois demonstra preocupação do redator com o leitor ou com informações adicionais.

O componente *tradução* converte o material organizado em linguagem escrita, enquanto a *revisão* avalia o material produzido, procurando analisá-lo quanto às convenções da escrita, imprecisões de significado, acessibilidade e aceitabilidade pelo leitor.

Kato (1987) apresenta as modificações propostas por Bruce et alii (Quadro III), as quais passamos a comentar:

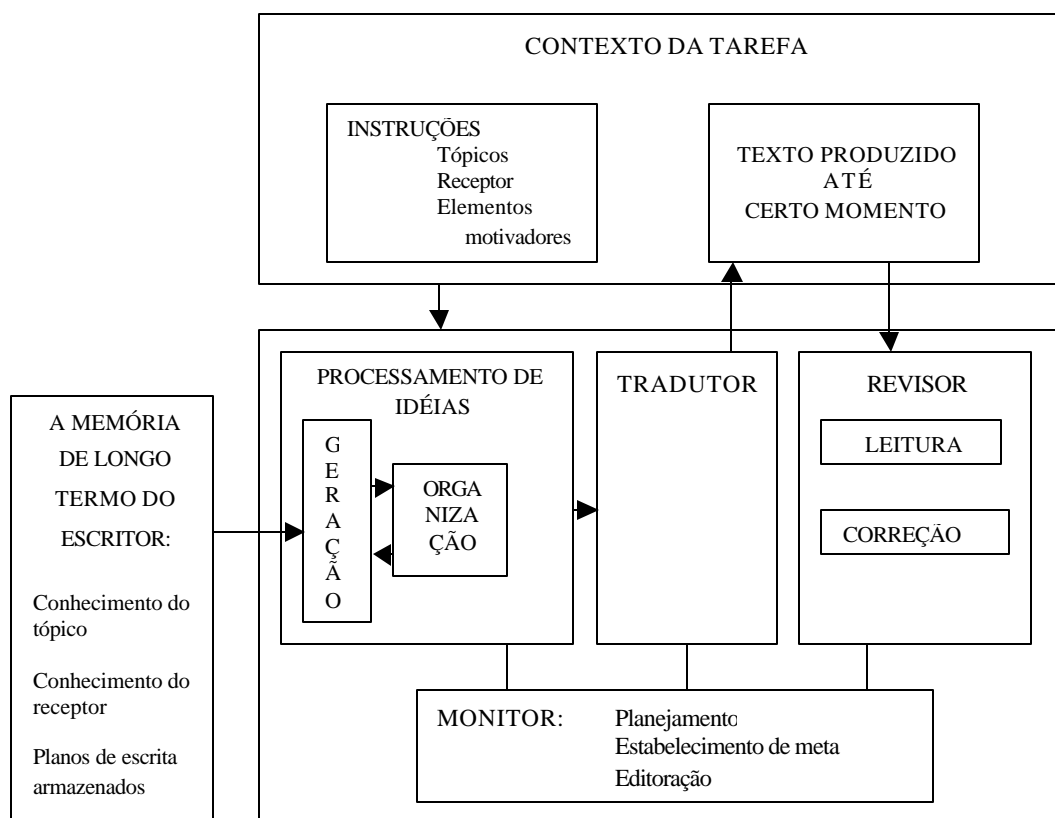
QUADRO III - REFORMULAÇÃO I DO MODELO DE FLOWER E HAYES



Nesse modelo, a direção única creditada ao componente *Tradução* é questionada, pois se acredita que as idéias expressas podem gerar novas idéias, inexistentes até então. Da mesma forma, o tópico *Instrução* não afetaria apenas a geração de idéias, mas sim todo o processo global da escrita. Por fim, considera-se inadequado o uso do termo *Planejamento* relacionado somente às operações de geração, organização e estabelecimento de metas.

A partir das considerações formuladas, essa autora propõe uma segunda reformulação (Quadro IV), que é adotada nesse estudo, no modelo de escritura de Flower e Hayes:

QUADRO IV - REFORMULAÇÃO II DO MODELO DE FLOWER E HAYES



Nessa alternativa, as *Instruções* afetam o processamento das idéias geradas que, ao serem organizadas, geram novas idéias. Aqui, o *estabelecimento de metas* e o *planejamento* devem afetar cada processo. Como Hayes e Flower indicam que a editoração pode atuar em qualquer etapa, ela é colocada ao lado do planejamento e estabelecimento de meta, sendo os três componentes considerados como subfunções do monitor. Outra alteração sugerida é quanto à função de *Revisor*, cujas atribuições seriam a de leitura e correção do texto produzidas até certo momento.

O que se observa, na segunda alternativa proposta, é uma significativa alteração no componente *Monitor*, que interfere em todo o processo de escrita, adquirindo a natureza de metacomponente.

Um outro autor que se ocupa da escrita é Dahlet (1994), que apresenta a produção escrita como atividade decomponível em três níveis de operações – planificação, textualização e revisão – e em alguns momentos, mantém pontos de contato com as propostas de Hayes e Flower. Por isso, apresentamos o seu modelo de produção de texto, embora não o tenhamos usado nessa investigação.

Por Planificação, entenda-se a articulação entre os conhecimentos do escritor, a situação e a forma que o texto vai adquirir. Implica três fases diferentes:

a) Fase da mobilização e busca de conhecimentos – supõe uma recorrência à memória de longo termo sobre o tópico, o destinatário e as condições concretas do discurso.

b) Organização desses conhecimentos – requer um agrupamento de tais conhecimentos, extraídos da memória de longo termo, em subconjuntos temáticos.

c) Confronto do desenvolvimento projetado à imagem que o escritor tem dos seus objetivos, destinação do texto e do público visado.

Para esse autor, textualização equivale à manifestação linear da etapa do planejamento. É a concretização lingüística das operações conceituais anteriormente efetuadas. Isso implica a utilização de operações predicativas e de operações enunciativas. Esta, requer domínio do sistema lingüístico, de forma que , com seu uso eficaz, garanta a validade do seu discurso; aquela, mobiliza a capacidade de seleccionar termos adequados aos conceitos mobilizados na produção de texto.

Quanto à Revisão, pode ocorrer em dois aspectos: a) retorno crítico ao texto, no qual se procura detectar e avaliar as incorreções cometidas; b) adequação definitiva, quando se tenta reduzir ou suprimir falhas percebidas para que o texto desempenhe sua função interativa.

É ainda Dahlet (1994) quem comenta que a complexidade da escrita costuma provocar uma sobrecarga cognitiva, o que acarreta falhas nos diferentes níveis de formação do texto. Essas falhas são mais facilmente observáveis nos escritores iniciais, sem maturidade. Estes, em geral, revelam pouca preocupação com o processo de textualização, como se ignorassem os procedimentos a serem explorados e o alcance estratégico das operações de textualização. Da mesma forma, a operação de revisão é pouco freqüente, não se constituindo num automatismo da conduta de redação textual, como é comum entre os escritores mais maduros. Estimular o desenvolvimento dessa competência no aluno deve ser uma das preocupações no ensino de língua materna. A maturidade no processo de construção textual favorece a criação de textos mais coerentes, sem maiores possibilidades de interagir com seus usuários.

Sendo assim, exporemos o nosso entendimento acerca da coerência textual no tópico seguinte.

3.6.1. A Coerência Textual: resultado de processos cognitivos

Por concebermos o texto como atividade interativa em que seus usuários co-atuam para dotar-lhe de significado, é natural que uma pesquisa relacionada à produção textual se ocupe da questão da coerência, já que esta se relaciona aos princípios de interpretabilidade e inteligibilidade do texto. Assim, a ampliação dos conhecimentos sobre coerência textual se torna necessária para um ensino da língua materna que busca desenvolver a capacidade de produção e compreensão de textos.

Desse modo, pontuar a questão da coerência, nessa pesquisa, se faz necessário, por a mesma focalizar a produção textual de alunos secundaristas, imaturos ante esta habilidade e por ser a coerência o que confere a um enunciado lingüístico (oral ou escrito) o estatuto de texto.

A coerência toma forma numa situação de comunicação entre usuários de textos, numa relação interativa, dialógica e de co-autoria. Não é algo que ocorra na superfície lingüística do texto, isto é, não deixa marcas formais na sua linearidade, mas, pelo contrário, é um processo que resulta em conexões conceituais cognitivas entre elementos do texto. Essas conexões se fazem possíveis à medida que processos cognitivos partilhados (pelo menos supostamente) entre os usuários dão ensejo à criação de um mundo textual amparado em um conhecimento de mundo registrado na memória, favorecendo a compreensão textual.

Dentre os estudiosos desse assunto, os que orientam nossa opção teórica são Koch (1997a, 1997b, 1984), Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (1991, 1999).

Para os autores citados, a coerência é estabelecida numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura. Bastante interessante é a compreensão de Marcuschi (op. cit., pp. 46/53). Ele a vê como um fenômeno macrotextual, responsável pela conexão conceitual e estruturação de sentido de um texto. É ela que

“dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise no nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo. É o aspecto da organização e estabilização da experiência humana no texto”.

Koch e Travaglia (1991, 1999) e Koch (1997b) apresentam conceituações de coesão e coerência de estudiosos do tema que se posicionam de dois modos diferentes: alguns usam os dois termos indistintamente para se referirem ao mesmo fenômeno. Para outros (Beaugrande e Dressler,

1981; Van Dijk e Kintsch 1983; Tannen, 1984), entretanto, coesão e coerência são duas propriedades distintas do texto: enquanto a primeira é de caráter linear, manifestada na sua organização seqüencial, revelada através de marcas lingüísticas e índices formais na superfície do texto, a segunda não é linear nem visível no texto – é subjacente à superfície textual, tem caráter global e é hierarquizadora dos elementos do texto. Nós nos alinhamos com os autores que distinguem os dois conceitos, pois acreditamos que para o estabelecimento da coerência é preciso contar com elementos exteriores ao texto.

Parece-nos claro, então, que a coerência é um elemento essencial na configuração de sentido de um texto, sendo responsável pela textura ou textualidade da seqüência lingüística. Logo, é um elemento que não pode e não deve ser relegado a segundo plano por usuários da linguagem, pois a sua presença nos textos se faz imprescindível para a construção de sentidos e intenções do seu produtor, assim como para o resgate dos mesmos, já que “*o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação*” (Koch, 1997b: 65).

Percebe-se, assim, a coerência como uma questão de sentidos negociada entre os usuários do texto numa dada situação interativa. Isso posto, não é plausível a noção de coerência como imanente ao texto, independente dos universos cognitivos dos usuários e do contexto sócio-cultural que os circunda, tal qual preconizada pelas teorias da linguagem enquanto código. Para estes, o texto seria o produto de uma competência lingüística idealizada, idéia com a qual não concordamos.

Porém, para que se possa construir significados a partir do texto, o produtor textual deve preocupar-se com a configuração lingüística do texto, de forma que ele contenha elementos indicadores de sua intenção comunicativa. Ou seja, a superfície lingüística e os elementos coesivos não podem ser negligenciados, uma vez que “*a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos*” (Koch e Travaglia, 1999: 24). Esses mesmos autores colocam o uso de três fatores como particularmente relevantes para o estabelecimento da coerência no texto:

a) O conhecimento e bom uso de *elementos lingüísticos* e a sua adequada colocação dentro do *contexto lingüístico ou cotexto*. Isto vale dizer que há encadeamento entre o nível gramatical e o conceitual do texto, embora este abranja a sua globalidade, e aquele apenas pequenas partes. Koch e Travaglia (1999), citando Fillmore, dizem que o material lingüístico do discurso pode caracterizar o conjunto de mundos aí representados, decorrendo, então, a importância da contextualização que as formas lingüísticas permitem. Os elementos lingüísticos equivalem a “pistas” na ativação dos modelos cognitivos, ajudando na elaboração de inferências e formação de sentido do texto.

b) o *partilhamento do conhecimento de mundo* entre os usuários do texto, refletida em dada estrutura informacional. É esse conhecimento que permite a ocorrência de processos indispensáveis à compreensão textual, como:

- a construção de um mundo textual, o qual requer certa semelhança entre o que está colocado no texto pelo produtor e o que é percebido pelo leitor, a partir do seu conhecimento de mundo mantido em sua memória de longo termo;
- o uso de inferências para relacionar elementos do texto aparentemente desconexos;
- a continuidade de sentidos do texto permitido pela ativação de conceitos e modelos cognitivos ativados pelas expressões textuais;
- a construção das macroestruturas⁽¹⁾ textuais.

c) *Fatores pragmáticos e interacionais*, ou seja, *o contexto situacional* - Outros fatores intervenientes no estabelecimento e manutenção da coerência textual são apresentados pelos autores estudados. São eles: inferências, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade e relevância.

O aparato teórico descrito até aqui, serviu de guia na condução da pesquisa e na análise dos dados, fornecendo-nos explicações para os comportamentos observados nos alunos durante o desempenho das atividades solicitadas. Ajudou-nos, ainda a fortalecer a visão de língua como espaço de inter-ação entre os sujeitos envolvidos numa dada situação comunicativa, fornecendo-nos condições de um posicionamento pedagógico mais comprometido com as classes populares no desenvolvimento de competências cognitivas ainda não desenvolvidas.

⁽¹⁾ Macroestrutura - categoria proposta por Van Dijk (1981), que se refere à idéia global do texto, enquanto a superestrutura remete a uma estrutura maior – narrativa, texto expositivo... (cf. Koch e Travaglia, 1999: 60).

Capítulo 4

Metodologia

A orientação metodológica para essa pesquisa apoiou-se na teoria sócio-interacionista, principalmente na concepção de linguagem como ação e interação, por acreditar que é através das constantes interações do homem com o seu meio sócio-histórico que ele passa a (re)significar o mundo.

Essa (re)significação pode ocorrer por meio dos processos de leitura e de escrita, à medida que, ao lermos e/ou produzirmos um texto, estabelecemos com ele um processo dialógico em que são confrontados valores morais, éticos e sociais. Nessa investigação, os alunos tiveram momentos de dialogia com os textos que se lhes ofereceram como ponto de partida para debates temáticos e, nesse processo, questionaram-se acerca dos próprios posicionamentos sobre o estar no mundo.

Provocados pelos questionamentos advindos das discussões sobre os temas abordados nos textos-fontes, os participantes da pesquisa registravam essa experiência em textos, ampliando, dessa forma, o diálogo iniciado na leitura dos textos escolhidos para esse estudo.

Na construção dos textos, o aluno dialogava consigo mesmo sobre o processo que estava vivenciando, observando seu próprio trabalho e indagando-se a respeito das decisões tomadas para a configuração lingüística do seu texto.

Na dinâmica das oficinas, procurou-se viabilizar constantes momentos de dialogia e interação entre os textos lidos e produzidos, entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor-pesquisador. Nessa interação com o professor, a figura do mediador, como incentivador do desenvolvimento de habilidades ainda não dominadas pelo mediado, se fez presente. O professor pesquisador interagiu ativamente nas situações de aprendizagem, acompanhando as ações desenvolvidas pelos alunos e indagando os significados dos seus atos.

O foco de análise, nesse estudo, foi a observação constante e atenta do processo de escrita, procurando captar os processos cognitivos que os alunos usam durante a elaboração de textos, pois essa atividade é o resultado de uma reflexão que permite ao autor modelar sua escrita auxiliado por estratégias eficientes que lhe permitam um melhor desempenho .

Certamente, essa pesquisa não é inédita. Diversos outros estudos sobre produção textual já se realizaram. A sua validade está, provavelmente, na forma de trabalho desenvolvida com a escrita: uma abordagem dialógica, interativa, em que o escrever é visto como um espaço de formalização de experiências de vida, posicionamento perante fatos e situações do mundo.

Enfim, escrever é interagir constantemente com outros indivíduos, podendo interferir e modificar-lhes suas significações de mundo. Assim sendo, é preciso abordar o texto no seu processo de construção, na sua constituição de significados para que ele satisfaça a essa condição. Por isso, essa pesquisa buscou identificar e interpretar as estratégias de aprendizagem mais recorrentes na elaboração de textos, se esse uso tem, ou não, um caráter voluntário, consciente e em que medida a conscientização no uso das estratégias facilita a autonomia do aluno na produção de textos, além de verificar a importância do mediador – no sentido vygotskyano – como estimulador do desenvolvimento cognitivo de outro sujeito.

Descrevemos, a seguir, os recursos usados para a efetivação dessa investigação: a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados – questionário sociocultural, questionário-entrevista sobre a escrita, protocolo de pausa, diários reflexivos e textos dos alunos.

4.1. A Coleta de Dados

Coletaram-se os dados dessa pesquisa a partir das atividades e entrevistas realizadas em oficinas de produção textual, ocorridas nas dependências da Escola Estadual Joaquim Távara, no Recife.

Para essa pesquisa, realizaram-se 07 (sete) encontros de trabalho, sendo que um foi usado para esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, apresentação e análise dos instrumentos de coleta, e outro serviu como uma vivência experimental das atividades a serem desenvolvidas nos encontros subsequentes, a fim de possibilitar maior autoconfiança aos participantes no manejo dos instrumentos a serem usados, principalmente as entrevistas gravadas em áudio.

Como o interesse dessa investigação voltou-se para a questão da escrita, coincidiu com a preocupação dos alunos em melhorarem essa habilidade lingüística, uma vez que os mesmos preparavam-se para o exame vestibular.

Buscando atender às expectativas dos alunos em relação ao vestibular, selecionaram-se 6 (seis) textos jornalísticos (editoriais ou artigos de opinião), cujas temáticas abrangeram assuntos que nos pareceram atuais e humanizadores a um só tempo. Com a escolha desses textos, esperamos ter correspondido a essa expectativa, uma vez que a análise crítica de temas é fator necessário na construção de textos argumentativos.

No quadro abaixo estão relacionados os objetivos e as atividades desenvolvidas nos encontros:

QUADRO V – CRONOGRAMA DAS OFICINAS

Datas	Objetivos	Atividades
28/04	<p>Encontro de esclarecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar a finalidade e metodologia da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da pesquisa. • Análise/preenchimento dos questionários sociocultural e informativo.
01/05	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de preparação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercitar o uso dos instrumentos de coleta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica: noção de texto, textualidade. • Interpretação do texto “Os pit-boys”. • Produção de texto.
05/05	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância do planejamento na produção de textos. • Refletir sobre a função do sujeito – planejador na construção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica: a importância do planejamento para a produção textual. • Leitura/interpretação do texto “Amigos da escola”. • Produção textual.
12/05	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as estratégias que podem ser usadas na produção textual (planejar, selecionar informações e vocabulário, retomar aos parágrafos anteriores...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica: estratégias eficazes na produção de texto. • Não houve leitura de texto prévio. • Produção de texto: “Escrever: a que se destina?”.
19/05	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar outras estratégias para a produção textual (organização textual, posição de primeiro leitor, revisor do texto, presença do interlocutor...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica: estratégias eficazes na produção textual. • Leitura/interpretação do texto “Apartheid Social”. • Produção de texto.
26/05	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar mecanismos de textualização – elementos de coesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica: elementos de coesão textual. • Analisar mecanismos de textualização do texto “Onde vamos parar?”. • Produção de texto.
02/06	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar mecanismos de textualização – coerência textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica – coerência textual. • Leitura/interpretação do texto “Globalização”.

Ocorreram 5 (cinco) oficinas durante o mês de maio e 1 (uma) no mês de junho, no intervalo de 9:00h às 12:00h, sempre aos sábados (por ter sido o único dia semanal que contemplava os horários de todos), totalizando 18 horas de trabalho com o grupo pesquisado.

Como se percebe pelo cronograma, no primeiro encontro com os alunos foram detalhadas as etapas a vivenciar nas oficinas, seus objetivos e procedimentos. Apresentaram-se, também, os instrumentos de coleta, especificando-se o uso de cada um deles. Os questionários (sociocultural e informativo) tiveram suas questões analisadas uma a uma, a fim de evitar dúvidas quanto ao seu preenchimento.

A operacionalização das oficinas deu-se em 3 momentos diferentes: no primeiro, havia uma abordagem teórica sobre produção textual, mais especificamente sobre as estratégias a serem usadas pelo produtor a fim de garantir uma otimização dessa capacidade. Para essa etapa, destinaram-se cerca de quarenta minutos das oficinas.

A etapa posterior consistia na leitura e análise dos textos selecionados, enfocando a temática e a organização dos argumentos. Aqui, os alunos eram instigados a verbalizarem o seu conhecimento sobre o assunto em destaque, compararem sua visão com a do autor do texto e questionarem as diferenças. O tempo gasto, nessa fase, ficou numa média de 40 minutos.

A fase final das oficinas era dedicada à produção dos textos. Nela, os alunos trabalhavam individualmente, embora algumas vezes interagissem com os colegas na busca de solucionar dúvidas referentes ao manejo da língua e ao tema em foco. Para essa etapa, reservaram-se cerca de 100 minutos.

4.2. Os Sujeitos da Pesquisa

Esse estudo contou com a participação de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, selecionados na turma do 3º ano B, de uma escola pública estadual, na cidade do Recife. A turma compunha-se de 45 alunos, mas apenas 10 (dez) dispuseram-se a colaborar na pesquisa. Após o primeiro encontro, em que se esclareceram a finalidade e a metodologia da investigação, quatro alunos decidiram não continuar no projeto. Assim, efetivamente, a pesquisa realizou-se com seis alunos na faixa etária de 17 a 20 anos, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino.

Com a aplicação do questionário sociocultural e do questionário-entrevista – instrumentos iniciais da coleta de dados – o perfil dos alunos foi se delineando com mais objetividade.

4.3. Os Instrumentos de Coleta

4.3.1. O Questionário Sociocultural

Esse questionário (cf. Anexo 1) foi aplicado com a finalidade de traçar o perfil sociocultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por esse instrumento, coletaram-se dados referentes à faixa etária, à escolarização, aos hábitos mais frequentes de lazer, ao nível de instrução dos pais. Elaborou-se esse questionário com 16 (dezesesseis) questões fechadas, cujas respostas estavam limitadas às alternativas propostas e 01 (uma) de seleção de preferências no lazer televisivo.

Este foi o primeiro instrumento a ser aplicado, por ser de fácil aplicação e possibilitar uma rápida análise.

4.3.2. O Questionário-Entrevista

Esse questionário (Anexo 2) também foi aplicado no início da pesquisa e o seu objetivo foi o de fazer um levantamento preliminar dos hábitos lingüísticos dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação ao comportamento na escrita.

Organizou-se, esse instrumento, em duas partes para as quais se elaboraram 20 (vinte) questões: oito para a primeira parte e doze para a segunda. Dentre essas, dezoito são questões fechadas, com respostas limitadas a alternativas propostas, e duas são de organização de preferências em relação ao tipo de texto que se escreve com mais frequência e em relação à principal preocupação na escrita do texto.

Na primeira parte, houve a intenção de verificar a relação social do aluno com a escrita, com indagações acerca da sua conduta social em relação à mesma. A partir das respostas, esboçou-se um perfil do aluno-autor.

Na segunda parte – estratégias usadas durante o processo da escrita – buscou-se verificar as estratégias cognitivas usadas pelos alunos na produção de textos. As respostas permitiram o delineamento do perfil lingüístico dos alunos baseados em sua autoavaliação de escritor.

A elaboração das perguntas procurou verificar as etapas previstas no modelo de Flower e Hayes (1980), com as modificações sugeridas por Kato (1987 - geração de idéias, textualização e monitoramento), já comentadas nesse trabalho quando abordamos a questão do processo de produção textual (pág. 37). Nesse modelo de escrita, a autora propõe a figura de um monitor (o

produtor de texto) que controla todo o processo de escrita, desde a geração de idéias até a revisão do texto.

4.3.3. Diário Reflexivo

Esse instrumento (Anexo 3) possibilita aos alunos uma reflexão sobre as atividades de escrita vivenciadas durante os encontros de trabalho, assim como emitir parecer sobre a atividade mediadora desempenhada pela pesquisadora. Sugeriu-se que esse instrumento fosse utilizado após cada oficina para que, dessa forma, o aluno pudesse perceber e acompanhar as modificações ocorridas no seu modo de escrever.

Acredita-se que, analisar o contexto de aprendizagem da escrita, identificar problemas e aspectos significativos do seu texto e avaliar a interferência de outra pessoa nessa aprendizagem, ajudam o aluno a estabelecer uma relação mais construtiva com esse processo de aprendizagem, permitindo-lhe, ainda, uma maior conscientização e uma percepção mais crítica sobre o texto produzido.

4.3.4. Protocolos de Pausa - entrevistas gravadas

Nesse instrumento de coleta (Anexo 4), consta instruções para os alunos agirem durante o trabalho de produção textual, assim como orientação para uma entrevista gravada em áudio, baseada em perguntas prévias, após a realização das etapas precedentes, ou seja, verbalização das estratégias usadas durante a escrita do texto. A entrevista foi realizada em momentos individuais, marcados em horários diferentes das oficinas. O questionário que deu suporte à entrevista foi elaborado com 16 perguntas fechadas, buscando atingir duplo objetivo: possibilitar ao aluno-produtor focalizar as ações desenvolvidas por ele, em um momento posterior ao da escrita; e, também, através dele, verificar a (in)validade das questões respondidas no questionário-entrevista, aplicado no início das oficinas.

Acreditamos que, ao rememorar ações realizadas de forma automática, estas passam a ter um significado marcante no aperfeiçoamento da competência escrita, ao mesmo tempo que, automatizando tais condutas, o produtor textual avança em sua maturidade de escritor.

Para essa entrevista elaboraram-se dezesseis questões que permitiriam a identificação do uso das estratégias compensatórias⁽¹⁾ e as de automonitoramento, embora ambas sejam consideradas como estratégias metacognitivas.

As questões que permitem a identificação das estratégias compensatórias são as de números 1, 2, 3, 4, 5 e 6. As que permitem a verificação de uso das estratégias de automonitoramento são as de números 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16. No quadro seguinte, temos a especificação de alguns desses tipos de estratégias na primeira coluna, e na segunda estão as questões que permitem a verificação do uso (ou não) dessas estratégias pelos alunos.

QUADRO VI – ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

I – COMPENSATÓRIAS	
<i>Estratégia</i>	<i>Questões de verificação</i>
Acompanhar a continuidade do texto para determinar a ocorrência de falhas	1. Ao escrever cada parágrafo, estava antecipando o que viria em seguida? 2. Observou a progressão dos parágrafos, tentando manter a coerência entre eles?
Focalizar atenção no objetivo principal do texto	3. Manteve-se atento à idéia principal ou perdeu de vista o seu tópico, em algum momento? 4. Como acompanhou a continuidade de sentido do seu texto?
Realizar tarefas corretivas quando falhas na escrita forem encontradas	5. Identificou e procurou solucionar trechos problemáticos? Como? 6. No ato de “passar a limpo”, fez modificações no seu texto? Quais?

⁽¹⁾ Baker e Brown (1984) consideram essas duas estratégias como metacognitivas, isto é, que conduzem à reflexão sobre o próprio conhecimento, possibilitando o seu controle e reconhecimento. *Compensatórias* são as que mobilizam ações que permitem identificar e sanar problemas no curso de determinada atividade. As de *automonitoramento* são aquelas que acompanham e controlam o próprio conhecimento.

II - AUTOMONITORAMENTO	
1. planejamento	7. Você planejou o seu texto? 8. Sobre o que pensou ao tomar conhecimento do tema a ser desenvolvido? 9. Fez alguma associação com outro texto sobre o mesmo tema?
2. monitoramento	10. Procurou colocar o seu ponto de vista direta ou indiretamente? 11. Ao terminar o seu texto, distanciou-se dele, colocando-se como seu primeiro leitor?
3. avaliação	12. Você gostou do tema escolhido? 13. Pensar sobre esse tema ajuda-o a modificar o seu comportamento enquanto pessoa? 14. Se tivesse que reescrever esse mesmo texto daqui a algumas semanas, você o modificaria? 15. Fez uso do seu conhecimento de mundo e do conhecimento lingüístico para estruturar o seu texto? 16. Tem observado alguma mudança na sua maneira de escrever a partir das oficinas?

4.3.5. Textos dos Alunos

Esse instrumento de coleta (Anexo 5) possibilitou a observação, por parte do pesquisador, da aplicação prática das estratégias usadas pelos alunos.

Do total de textos produzidos, escolhemos doze para análise, sendo na proporção de dois textos para cada aluno. Os textos escolhidos foram os oriundos das segunda e terceira oficinas, pelas razões que, respectivamente, apresentamos: na segunda oficina não houve um texto de apoio, que ancorasse o debate temático. Este, foi provocado pelos próprios alunos que se questionavam

acerca da necessidade e importância dessa atividade lingüística. Daí, aproveitou-se o tema, espontaneamente trazido à discussão, para o contexto das atividades da oficina.

A escolha do texto produzido no terceiro encontro deu-se porque o assunto tratado (Apartheid Social) vincula-se aos sujeitos da pesquisa, já que são alunos da rede pública e, no texto jornalístico em estudo, aborda-se a seletividade de notas obtidas, no vestibular, por alunos das redes públicas e particulares.

Capítulo 5

Análise dos Dados

Para o levantamento dos dados dessa pesquisa usou-se mais de um instrumento de coleta, a fim de se ter uma análise fidedigna, em que os resultados fossem observados sob mais de um ângulo.

Pela ordem de aplicação, o primeiro instrumento a ser analisado foi o questionário sociocultural, que permitiu traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Logo após, analisaram-se as respostas dadas ao questionário-entrevista, a partir das quais pôde-se ter uma visão lingüística inicial do aluno produtor segundo sua própria perspectiva.

Em seguida, são analisados os Diários Reflexivos, que nos permite observar se o aluno está atento ao seu próprio desempenho lingüístico e se considera relevantes as atividades de mediação e a atuação do mediador no seu crescimento cognitivo.

Os Protocolos de Pausa são analisados para identificar as causas das pausas ocorridas durante a escrita dos textos, cujos depoimentos revelam os momentos de reflexão do aluno-autor em relação aos mesmos. Nesse espaço, acreditamos, emerge uma conscientização mais aguda e uma visão mais crítica sobre o próprio fazer, permitindo identificar/solucionar problemas, localizar e sanar falhas na sua atividade de textualização.

Por fim, os textos dos alunos são observados quanto à utilização das estratégias e das modificações verificadas na organização textual.

5.1. Perfil Sociocultural dos Alunos

Na análise dos dados do questionário sociocultural, obtivemos o seguinte perfil do grupo de estudo: em relação à renda familiar, 67% dos alunos pertencem a famílias cuja renda mensal situa-se entre 6 a 10 salários mínimos, enquanto 33% encontram-se na faixa de 1 a 5 salários mínimos mensais. Esses dados nos permitem colocá-los além da faixa dos excluídos socialmente, diferenciando-os, em parte, do perfil de alunos de baixa renda.

Quanto à formação acadêmica, os dados mostram que, em relação ao Ensino Fundamental, os alunos apresentam diferenças, pois 33% cursaram-no em escola pública, 50% cursaram-no parte em escola pública e parte em escola particular, e 17% em escola particular. Isso

demonstra uma certa heterogeneidade do grupo e nos permite ter uma verificação dos estímulos recebidos para a escrita sob perspectivas educacionais diferentes.

Já em relação ao Ensino Médio, há uma concentração, na escola pública, de 100% dos alunos pesquisados. Esses estudantes vivenciaram esse nível de ensino no turno diurno, o que evidencia que não são alunos trabalhadores, tendo como ocupação principal os estudos secundários.

Outro dado que diferencia esses alunos do estereótipo de aluno de rede pública é quanto ao aprendizado de outras línguas: 83% têm acesso ao aprendizado de uma segunda língua, ao passo que apenas 17% não o têm. Isso se explica, talvez, pelo fato da unidade de ensino onde estudam possuir um núcleo de línguas, que oferece cursos de línguas estrangeiras (francês, inglês e espanhol) para os alunos e a comunidade em geral. Na preferência pela língua escolhida, as opções assinaladas são, respectivamente: língua inglesa - 17%; língua espanhola - 83%. Essa opção preponderante pelo Espanhol vincula-se à seleção no vestibular, uma vez que uma boa parte dos alunos opta pelo exame em língua espanhola por considerá-la mais próxima à materna.

O fato de aprender uma língua estrangeira para auxiliar no exame vestibular parece encontrar eco nas respostas quanto ao tempo de duração desse estudo, que, em sua totalidade (100%) corresponde à duração do Ensino Médio - 2 a 3 anos. De forma quase absoluta, os alunos disseram freqüentar o curso de língua estrangeira nos núcleos de língua da Rede Estadual. Apenas uma aluna disse freqüentar, além dos núcleos estaduais, os cursos particulares de língua.

Em relação à escolaridade dos pais, observa-se que 50% deles possuem o Ensino Fundamental completo. Os demais, ora apresentam Ensino Médio e/ou Superior incompleto. Esses dados, quando comparados com as expectativas acadêmicas dos alunos, revelam uma ampliação dessa formação, pois a maioria dos alunos pesquisados visa ao terceiro grau (83% dos entrevistados pretendem chegar ao 3º grau, ao passo que apenas 17% almejam profissionalizar-se através de cursos técnicos), com uma visão menos imediatista do processo de escolarização, visando a um melhor auto-investimento educacional.

Outro aspecto interessante aqui observado é a relação entre a formação acadêmica dos pais e o nível de aspiração dos filhos: aqueles cujos pais possuem menor escolaridade também apresentam pouca aspiração acadêmica, não mostrando muito interesse na continuidade da vida escolar, optando por profissionalização em cursos técnicos.

No tocante às atividades culturais (cujas alternativas apresentadas não eram excludentes, mas de ordenação por preferência), os entrevistados demonstram preferências respectivamente por:

- 1- atividades esportivas - 33%
- 2- outras atividades - 33%
- 3- atividades artístico-culturais - 17% e
- 4- nenhum - 17%

Indagados sobre a utilização de seu tempo livre, as respostas revelaram que os alunos usam o seu tempo fora da escola com as atividades de leitura (50%), música (17%), televisão (17%) e outras (16%). Esses dados entram em contradição quando os entrevistados declaram ser o jornal televisivo (67%) o mais usado para manter-se informado, seguido de apenas 17% pelas revistas e 16% pelo jornal escrito.

Quanto à preferência pelo tipo de leitura, 67% declararam ler revistas informativas com frequência regular enquanto 17% declararam gostar de fotonovelas e 16% de revistas esportivas.

Ainda em relação à leitura, os gostos pessoais não apresentam muita variação, percebendo-se uma limitação dessa atividade à leitura realizada na escola. Interessantes foram as respostas dadas às questões sobre a leitura mais habitual e sobre a escolha pessoal. Para a primeira questão, os estudantes indicaram as revistas informativas como as mais lidas e em relação à segunda, a escolha pessoal recaí nos romances, contos (83%) e 17% disseram não gostar de nenhum tipo de leitura. Esse resultado remete à colocação de Sole (1998) de que a maturidade do leitor relaciona-se, também, ao envolvimento deste com o ato de ler. Para ela, um leitor ativo é aquele que manda na própria leitura: pára, reflete, modifica... interage com o texto lido. Ora, se não há escolha pessoal no material a ser lido, o leitor ativo não surgirá tão facilmente.

No quesito de distribuição de tempo livre na TV, os alunos indicaram a seguinte ordem de preferência:

- 1- Entrevistas e reportagens são apontados como os mais vistos, com 34%;
- 2- A segunda opção ficou diluída entre as alternativas apresentadas, sem predominância de nenhuma;
- 3- 50% colocaram Reportagens como a terceira opção;
- 4- 33% optaram por Noticiários na quarta alternativa;
- 5- Na quinta alternativa, houve coincidência de opções entre Desenhos e Documentários;
- 6- Por fim, a última opção escolhida foi Novelas.

Os dados colhidos nessa questão revelam contradição entre o que é dito pelos alunos e o que é realizado por eles mesmos. Pela ordem de preferência apontada, eles indicam a predominância de programas televisivos que estimulam o raciocínio lógico e que ampliam o conhecimento de mundo. Não é isso o que se percebe nos textos dos alunos, em que há precário uso de argumentos, com uma repetição desnecessária de fatores ligados ao tema em estudo.

O exame dos dados desse questionário também revelou que nenhum dos entrevistados tem acesso à Internet, com 83% indicando não ter computador e 17% não se sentirem atraídos pela mesma. É provável que esse fato contribua para a limitação do conhecimento prévio que os alunos demonstram nos debates e nos textos produzidos.

Como arremate final, podemos concluir que os alunos-alvos dessa pesquisa apresentam características diversas das usualmente colocadas entre alunos de escolas públicas. Não deve, entretanto, serem tomados como parâmetros, uma vez que a própria disponibilidade em participar da pesquisa não despertou o interesse de parcela significativa da turma. De uma classe composta por 45 (quarenta e cinco) alunos, apenas 10 (dez) atenderam ao convite à participação na investigação, havendo a desistência de quatro desses.

5.2. Perfil Lingüístico dos Alunos

O questionário-entrevista (Anexo 2), como já foi dito, forneceu-nos a percepção que o grupo tinha de si próprio em relação à escrita. Dividido em duas partes, a primeira tem como finalidade detectar a (des)familiaridade com o uso da escrita e os motivos que levam os alunos a usá-la além do contexto escolar. Implícita nessa abordagem está a busca de comprovação de que o ato da escrita vai além dos muros escolares ou se encerra na própria escola.

Os dados apresentados nesse tópico foram colhidos no questionário-entrevista, antes das oficinas de produção textual e nas entrevistas gravadas após as oficinas, o que nos permitem delinear o perfil dos estudantes, enquanto produtores de texto, a partir de suas autopercepções.

Na primeira questão, indagados sobre gostar ou não de escrever, os alunos mostraram-se divididos: 50% disseram que sim; 50%, não. As justificativas foram diferenciadas: os que responderam afirmativamente, disseram que:

(RA) *“a escrita nos faz refletir sobre coisas que acontecem no dia-a-dia”.*

(EN) *“Quando escrevemos, estamos expondo nossos sentimentos; tenho certeza que é uma terapia”.*

(MS) *“gosto de escrever para melhorar o modo de escrever”.*

Vemos, pois, motivações variadas dando suporte para a escrita. Desde as motivações subjetivas, interiores, funcionando como um alter ego (*“uma terapia”*), até razões estilísticas, de aperfeiçoamento da própria maneira de realizar o ato escrito (*“melhorar o modo de escrever”*).

Entre os que disseram não gostar de escrever, um não justificou, e os outros dois forneceram motivos pessoais:

(DA) *“Porque tenho dificuldade de organizar as palavras em um texto”.*

(RC) *“Porque não me atrai de nenhuma forma. Prefiro ler a escrever”.*

Essas respostas confirmam que os alunos acumulam dificuldades na produção textual, mas não as solucionam na sua formação escolar. Isso parece influir na pouca atração sentida pela escrita, como nos indica a justificativa da aluna RC: *“porque não me atrai de jeito nenhum”*.

As segunda e terceira perguntas questionam os motivos e frequência da escrita. 83% dos alunos afirmam que escrevem apenas quando solicitados a fazerem trabalhos escolares. Ou seja, o ato de escrever, para esses alunos, ocorre, em geral, **na** e **para** a escola. Não se constitui em um uso recorrente, fato que vai ao encontro do pensamento de Marcuschi (2001) de que somos um povo de expressiva oralidade, apesar do prestígio que a escrita assume nas sociedades contemporâneas.

A pouca frequência com que se recorre à escrita (os sujeitos da pesquisa disseram que só “às vezes” ou “raramente” é que escrevem), provavelmente se constitui em um dos fatores das dificuldades que os alunos apresentam quando solicitados a escrever. Nesse aprendizado, que não é inato ao ser humano, é oportuno refletir sobre as palavras de Góes e Smolka (1992) que *“escrever se aprende escrevendo”*.

Questionados, na sexta pergunta, sobre o gênero de texto mais frequentemente produzido, as respostas variaram e nos deram a seguinte amostragem: os trabalhos escolares e as cartas informais apareceram como os de maior recorrência de uso (50% e 33% respectivamente); o de menor uso são as cartas formais (50%, na última alternativa).

Em relação à preocupação com a linguagem empregada nos textos (pergunta sete), 33% dizem se preocupar com o uso formal, mais próximo à norma culta, justificando que essa é a norma exigida nos concursos. Os demais, 67% optaram pela informalidade, indicando ser esta uma forma de deixar as idéias fluírem mais livremente.

À pergunta sobre o que mais escreviam, além das exigências escolares (oitava questão), os sujeitos pesquisados foram coerentes com a escala de textos indicados, revelando preferência na escrita de cartas informais para amigos e parentes (33%), textos pessoais – poesias, músicas... (50%) ou nada além dos trabalhos escolares (33%). As respostas às sétima e oitava questões revelam que os alunos usam a língua como um canal de interação interindividual, uma atividade comunicativa partilhada por mais de um indivíduo, mesmo que essa concepção de língua não ocorra de forma consciente.

Essa conduta de extrapolação da norma padrão como fator de motivação para a geração mais espontânea do discurso revela, mesmo intuitivamente, que as pessoas vêem a escrita como algo além do simples domínio sintático de um sistema lingüístico. Embora a escrita necessite do uso sintático, com razoável domínio, escrever ultrapassa tais fronteiras, pois, recordando as palavras de Marcuschi (1983) é no texto que se organiza e se estabiliza a experiência humana e este abrange muito além do que o plano puramente lingüístico.

A segunda parte desse questionário destinou-se a apurar o uso, mesmo que intuitivo, das estratégias facilitadoras de uma boa competência textual, de uso recorrente entre os escritores maduros, como as apontadas por Koch (1997a), Koch e Vilela (2001) e Kleiman (1995b).

Na análise dos dados da nona questão, 67% dos alunos revelaram planejar, esporadicamente, o seu texto, enquanto 13% disseram que raramente o fazem. Como justificativas mais freqüentes, foram usadas as questões da espontaneidade das idéias e a falta de hábito em planejar. Essa informação coincidiu com os depoimentos dados durante o protocolo verbal, em que eles reiteraram o mesmo fato.

Observe-se, para efeito de contraste, o depoimento dos alunos no questionário (antes da realização da pesquisa) e durante o decorrer desta, nas respostas dadas à entrevista gravada:

(RC) *“Porque já me acostumei a começar logo no rascunho e depois passar a limpo”.*

(RC) *“... nesse último texto já fiz uma programação em tópicos e aí fui tentando resolver cada tópico, fazendo ligações entre eles. Acho que já melhorou”.*

(RA) *“Porque, geralmente, eu coloco da forma que vem na cabeça e depois dá uma seqüência”.*

(RA) *“Esse eu planejei, eu fiz tópicos, falando o que era, que conseqüências, que benefícios trazia e depois fui desenvolvendo cada tópico”.*

(EN) *“Porque exponho o que estou sentindo naquele momento”.*

(EN) *“De certa forma, planejei. (...) Eu procuro planejar um pouco para começar pelo menos o primeiro parágrafo, que quando começo o primeiro parágrafo, aí em seguida, vai abrindo os pensamentos”.*

Como se percebe pela fala dos alunos, não há uma compreensão bem desenvolvida acerca da necessidade do planejamento para a melhoria na forma de escrever. A clareza quanto à importância dessa etapa no processo de produção vai sendo construída paulatinamente, à medida em que o aluno exercita a atividade de planejamento e se apercebe da sua eficácia para a construção do texto escrito. Acreditamos que essa modificação percebida no procedimento dos alunos relaciona-se à atuação do professor-pesquisador, que atuou como incentivador cognitivo na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, facilitando-lhes o acesso a uma competência que já existia neles “em semente” (Oliveira, 1995).

Na décima questão desse questionário-entrevista, indagou-se aos alunos se havia o hábito de esboçar seus textos. Eles apontaram esse uso como uma recorrência constante, comum, atingindo 50% dos entrevistados. Apenas 33% disseram fazer uso pouco freqüente, “às vezes”. Isso implica dizer que o aluno tem, ao menos, um duplo olhar sobre aquilo que escreve, uma vez que, ao transcrever o texto feito no rascunho para a edição final, este, comumente, sofre alterações, mesmo

que sejam mínimas. Esse procedimento revela ainda, a atuação do *monitor* como um componente metacognitivo do processo de escrita, intervindo em qualquer fase desse processo (cf. Kato,1987), podendo decidir (e geralmente o faz) por mudanças na estruturação final do texto.

A vigésima questão também incidiu sobre as modificações realizadas no texto. Por isso, será analisada fora da ordem numérica. Nela, indagou-se a respeito das modificações feitas no texto no ato de “passar a limpo”. 67% dos alunos indicaram realizar mudanças no texto algumas vezes, enquanto apenas 17% o fazem com frequência. Na análise das justificativas, encontramos variações, desde a preocupação com as idéias referentes ao tema, a pouca disposição em modificar o trabalho realizado até o momento e a preocupação com o uso adequado das palavras. Os depoimentos extraídos tanto do questionário-entrevista quanto das entrevistas gravadas ilustram esses posicionamentos:

(RC) *“porque, durante o desenvolvimento do texto aparecem mais idéias que podem substituir outras”*.

(RC) *“... quando fui passar a limpo, ainda aumentei alguma coisa, que foi a parte da conclusão que eu não tinha feito no rascunho”*.

(EN) *“Porque sempre tenho idéias contínuas em mente, após escrever todo o texto eu passo a limpo. Quando não tenho, fico muito confusa”*.

(EM) *“Fiz, de acerto de palavras, mudanças de frases indevidas, palavras a mais”*.

(DF) *“Modifico quando acho palavras que ficaria melhor naquele contexto ou quando fujo da idéia central”*.

(DF) *“Acho que as modificações que eu fiz foi justamente com as palavras. Assim, eu mudei algumas palavras quando tava passando a limpo”*.

(MC) *“Para deixar mais adequado com o tema extraído”*.

(MC) *“Tinha algumas palavras que tava muito repetitiva, aí eu risquei, substitui por outras com o mesmo significado”*.

Observa-se, pelos depoimentos apresentados, que o comportamento lingüístico dos alunos, no tocante à configuração final do texto, encontra-se relacionado ao nível das palavras, o que configura as decisões a nível textual (Kato, 1987) que o produtor precisa tomar para solucionar problemas no seu texto.

Através da questão 11 (onze), buscou-se averiguar a intenção predominante do produtor ao elaborar seu texto. Nas respostas dadas, os alunos indicam, mais uma vez, o uso da língua como uma atividade comunicativa, já que 83% colocam como preocupação principal tornar o texto claro, atraente e agradável. O segundo fator de importância, para 66% dos entrevistados, é estabelecer

diálogo com o seu leitor. Ou seja, o aspecto dialógico da linguagem é necessário para os alunos produtores de texto.

As questões 12 (doze) e 13 (treze) remetem à coesão linear do texto, buscando verificar se os sujeitos têm consciência de que o seu uso é uma das formas de estabelecer a coerência textual (cf. Koch e Vilela, 2001). A maioria dos alunos – 66% - indica relativa preocupação com esse recurso lingüístico, recorrendo “às vezes” a ele. Ao fazê-lo, retomam a idéia do parágrafo anterior, através do uso de uma palavra ou expressão já utilizada, ou acionando o processo de substituição. Fazem, ainda, confrontação de dados, materializados lingüisticamente por meio das expressões de cunho adversativo.

As questões de números 15 (quinze) e 17 (dezesete) buscam identificar a preocupação com o interlocutor, averiguando se os alunos indicam, no texto, pistas de suas intenções comunicativas. A totalidade dos entrevistados afirma mapear o texto para o leitor, e 50% dizem que *sempre* se colocam como primeiro leitor para perceberem essas pistas. Mais da metade dos entrevistados disse ter sempre presente o seu interlocutor, indicando diversas causas para isso:

(RA) “*Devido a preocupação de que essa pessoa entenda meus pontos de vista*”.

(ME) “*Com medo que o leitor não entenda*”.

(RC) “*Porque não sei como o leitor irá interpretar meu texto. Por isso sempre me coloco no lugar dele*”.

(DF) “*Porque tenho a preocupação de convencê-lo com as minhas idéias*”.

(MC) “*Para ver se está claro o entendimento do texto*”

De modo idêntico, os sujeitos tentam deixar marcadas, textualmente, suas intenções para:

(RA) “*justificar e/ou defender a minha idéia*”;

(MC) “*facilitar a sua compreensão e para que as idéias fiquem bem claras*”;

(RC) “*porque tenho medo de não conseguir me expressar com clareza*” e

(DF) “*o entendimento mais claro das nossas intenções comunicativas*”.

Na pergunta número 18 (dezoito) desse questionário, procura-se verificar se o aluno está atento à progressão textual, interrompendo o fluxo da escrita para observar a coerência entre o já dito e o por dizer. 67% dos alunos disseram que **sempre** usam essa estratégia para

(MC): “*Ver se está de acordo com os argumentos apresentados*”.

(RC): *“porque fico mais segura para continuar o texto”.*

(RA): *“ver se as idéias têm ligação e se completam”.*

(DF): *“para ver se realmente estou defendendo a idéia apresentada”.*

Na entrevista gravada, essa mesma questão foi retomada e houve coincidência nas respostas:

(MC) *“É, eu observei a coerência sim (...) parei, falei de novo, eu vi, né?”.*

(RC) *“Eu procurei retomar algumas idéias que eu já tinha citado em parágrafos anteriores, é... mostrando o efeito de cada problema que já tinha citado”.*

(RA) *“Sempre mantenho a ligação entre eles. Assim... não falar uma coisa, depois falar outra coisa diferente, sempre olhando para ver se não acontece isto no texto”.*

(DF) *“Eu sempre voltava para introdução pelos parágrafos que já tinha escrito para ver se tava tendo realmente alguma ligação”.*

Esses dados nos permitem observar que a recursividade é um fato presente na escritura textual, permitindo-nos, ainda, inferir que há um interesse considerável, mesmo que intuitivo, com o aspecto interacional do texto, o que corrobora a colocação deste como um ato de comunicação verbal.

Percebe-se, a partir das respostas dos alunos, que há um monitoramento do texto desde a etapa de planejamento à de revisão final, o que permite afirmar que o aluno produtor de textos assume, durante o processo de elaboração textual, os papéis de planejador, textualizador e revisor do trabalho desenvolvido. Dessa forma, comprova-se que a função de um monitor se revela como um metacomponente, conforme Kato (1987) afirmou em suas sugestões para os modelos de Hayes e Flower. Isso responde à indagação dessa pesquisa quanto ao uso de estratégias cognitivas por alunos secundaristas no processo de construção textual.

5.3. Protocolos de Pausa: o que dizem os alunos

De acordo com Koch (1998, 1997b), na produção textual são articulados três sistemas de conhecimento – o **enciclopédico**, o **lingüístico** e o **interacional**. Essa tríplice articulação justifica-se na medida que, na visão sociointeracionista, a escrita sofre influências de elementos extralingüísticos, ultrapassando o limite puramente lingüístico.

Os alunos revelaram essa preocupação com a interação, com o contexto social, assim como com o próprio ambiente interno (cotexto) da sua escrita. Observe-se alguns depoimentos

extraídos das entrevistas em áudio realizadas com os alunos, em que são identificadas algumas estratégias usadas na construção de textos:

(R.A.) “*Eu tentei montar uma... um processo que eu sempre uso para fazer redação é ver qual a idéia principal que eu vou falar, é citar duas causas e duas características dessa idéia e ao argumentar meu texto tentar argumentar essas duas idéias que foram citadas no início, e no final retomar de forma conclusiva o que foi dito no texto*”.

(M.C.) “*É... escrever, né? Assim, na hora não veio nada na minha cabeça não... mas depois, assim, eu pensei um pouquinho... é... da importância da escrita em tudo, em geral, é... até com o meio de comunicação (...) pronto, só saiu isso*”.

(M.C.) “*É, fiquei atenta sim (...) Eu parei mais para escrever, parei um pouquinho, voltei para ler o que tinha antes... tava meio feio, né? Mas escrevi, risquei algumas coisas também, quer dizer, risquei o texto todinho e fiz de novo*”.

(R.C.) “*É, eu procurei, bom... eu... foi a primeira vez que eu elaborei um... fiz um planejamento anterior, fui colocando tópicos sobre a escrita, né? Coloquei: origem, como ela influencia na vida das pessoas... é... (que mais?) os tipos de escrita, como ela está atualmente*”.

“*Cada parágrafo eu defendi só uma idéia sem apresentar o que vivia em seguida. O que vinha antes sempre foi retomado, sempre tive esse cuidado, né? Eu sempre tive esse cuidado de... né? Do tema que vinha antes, eu tava mais preocupado com o que vinha antes do que com o depois*”.

(D.F.) “*Sim. Eu já tinha feito um texto sobre isso, sobre a importância de escrever e algumas coisas eu peguei desse texto que eu tinha recordado o que tinha escrito, é, inclusive a introdução com alusão histórica. A importância também eu já tinha base em outro texto, feito por mim mesmo*”.

(D.F.) “*Usei muito o meu conhecimento de mundo. Assim, por ser estudante de escola pública e por também estar me preparando para o vestibular numa escola particular vivencio muito essa diferença*”.

Os sistemas de conhecimento indicados no início desse tópico, foram organizados, para esse trabalho, em três quadros¹, nos quais constam o tipo de estratégia usada e o exemplo correspondente:

(1) Adaptado de Santana, Eliete (2001). **O Processo da (Re)escrita- uma trajetória lingüístico-cognitiva-sócio-interacionista**. Dissertação de Mestrado. UFPE/Maio.

QUADRO VII – CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Conhecimento Lingüístico (Gramatical/Lexical)	
Estratégias dos Alunos	Exemplo
<p>1 Organização textual</p> <p>1.1 Planejamento</p> <p>1.2 Rascunho</p> <p>1.3 Modificação da ordem do parágrafo</p> <p>1.4 Modificações no “passar a limpo”</p>	<p>(MC) “É porque esse texto é muito desorganizado... está muito misturado os negócios que eu coloquei”.</p> <p>(RC) “Comecei no rascunho, as idéias que iam chegando, eu ia colocando e depois é que vou organizando, mas eu não faço... assim... planejamento de tópico ou então de... uma organização”.</p> <p>(RC) “É, eu procurei, bom, eu... foi a primeira vez que elaborei um... fiz um planejamento anterior. Fui colocando tópicos sobre a escrita né? Coloquei origem, como ela influencia na vida das pessoas... é... (que mais?) os tipos de escrita, como ela está atualmente, e, a partir desses tópicos eu procurei desenvolver”.</p> <p>(RA) “É, planejei mais ou menos assim: tendo uma idéia na cabeça do que eu ia falar sobre o primeiro parágrafo, sobre o que é escrita no segundo, e sobre o que aconteceria com as pessoas se não tivessem conhecimento. E foi dessa maneira que eu planejei”.</p>
<p>2. Sequenciação textual</p> <p>2.1. Preocupação em não fugir do tópico</p> <p>2.2. Ligação entre os parágrafos</p> <p>2.3. Acompanhamento da progressão do parágrafo</p>	<p>(MC) “É, fiquei atenta sim. Eu parei mais para escrever, parei um pouquinho, voltei para ler o que tinha antes (...) Assim, eu refiz o texto mas com as mesmas coisas que eu tinha escrito porque... assim.. escrevi errado. A introdução tava toda misturada com o desenvolvimento. Aí eu só organizei os parágrafos, organizei as idéias, as idéias são as mesmas, só organizei”.</p> <p>(MC) “Eu observei a coerência, parei, falei de novo, eu vi, né? Eu tentei ligar o primeiro com o segundo, o segundo com o terceiro, mas não sei se ficou, né, porque eu acho que tá meio, meio solto, as idéias dele estão meio desorganizadas”.</p> <p>(RC) “É porque eu não sei bem se eu sei consigo fazer isso, eu vou escrevendo, vou tentando ligar cada parágrafo com o anterior, mas só tentando ligar através das idéias mesmo”.</p>

	<p><i>(RC) “Eu comecei falando sobre a escrita e tentei, ao longo dos outros parágrafos, não fugir do esquema, embora eu acho que tenha dado uma escorregada porque eu comecei a falar de... acho que da escrita e depois fui puxando como ela surgiu, como é que ela ta hoje, como é que ela influencia, eu acho que dei uma fugidinha”.</i></p> <p><i>(DF) “Eu sempre voltava para a introdução, para os parágrafos que já tinha escrito para ver se tava realmente tendo alguma ligação e se eu tava querendo... se eu tava passando o que eu queria passar”.</i></p> <p><i>(ME) “Eu tava preocupado em combinar, fazer as combinações do parágrafo... terminar um e engatar o outro... é, encaixar o outro”.</i></p>
<p>3. Seleção Lexical</p> <p>3.1. Substituição de palavras e expressões</p>	<p><i>(RC) “Acho que foi só de uma palavra (...) de uma expressão – daqui a pouco – que eu tentei trocar, mas não consegui. Não, foi ‘livrando’ que eu tentei trocar por ‘tirando o corpo fora’, que ficou pior ainda”.</i></p> <p><i>(RA) “Tirei os períodos que se repetiam, né, e também tentei, às vezes eu fugia, do... do... do negócio da impessoalidade, que às vezes eu colocava o nós. Assim, eu não queria colocar, eu achava que não combinava. Aí, risquei, tirei e coloquei o verbo no se, com o se ajudando, basicamente isso eu fiz”.</i></p> <p><i>(DF) “Acho que as modificações que eu fiz foi justamente com as palavras. Assim, eu mudei algumas palavras quando tava passando a limpo”.</i></p> <p><i>(MC) “Tinha algumas palavras que tava muito repetitiva, aí eu risquei, substituí por outra com o mesmo significado”.</i></p> <p><i>(ME) “Solucionei substituindo as palavras que eu vi que não estava de acordo, procurava sinônimos das palavras para substituir”.</i></p>

Como se evidencia pelos depoimentos registrados, os alunos, na materialização lingüística do seu texto, preocupam-se com o conhecimento lingüístico, que configura a superfície textual procurando, com ele, entrelaçar a continuidade de sentido do texto.

Essa preocupação com o uso do material lingüístico revela que o aluno percebe existir um encadeamento entre o nível gramatical e conceitual do texto, e que os elementos lingüísticos utilizados equivalem a “pistas”, indícios para o leitor agir como um co-autor e construir um sentido para o texto (cf. Koch e Travaglia, 1999).

Além do conhecimento lingüístico, o aluno-autor recorre ao conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) na sua elaboração textual. O quadro seguinte demonstra essa recorrência:

QUADRO VIII – CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO

Conhecimento Enciclopédico ou Conhecimento de Mundo	
Estratégia dos alunos	Exemplo
1 Conhecimento prévio	<p>(RC) “Não houve um texto para se basear desta vez. Tive de ser do conhecimento de cada um. Então procurei colocar o que eu sabia... é... sobre o tema e comecei a desenvolver”.</p> <p>(RA) “... mas, pelo que eu já sabia, né, do que era importante quando a pessoa escrevia, eu fui colocando no texto”.</p> <p>(RA) “É, sobre o que eu sabia, né, até pela própria realidade em que eu vivo, que isso também pesa”.</p> <p>(DF) “Usei muito o meu conhecimento de mundo. Assim, por ser estudante de escola pública e por também estar me preparando para o vestibular numa escola particular vivencio muito essa diferença entre os dois modos de ensino”.</p> <p>(MC) “Eu lembrei do que a gente comentou, né? De uma coisa que a gente já tinha escutado antes sobre... em relação a esse projeto aí”.</p>
2 Intertextualidade	<p>(RC) “Não, a gente não leu um texto e faz... faz muito tempo que eu não leio alguma coisa sobre esse tema”.</p> <p>(RA) “Eu não tinha conhecimento de um texto que tratasse desse assunto”.</p> <p>(DF) “Eu já tinha feito um texto sobre isso, sobre a importância de escrever e algumas coisas eu peguei desse texto, que eu tinha recordado do que tinha escrito”.</p> <p>(RA) “Já conversava sobre esse assunto, já reportagens no jornal, né? Mas, assim, de pegar texto sobre isso, não. Especificamente disso, não”.</p>
3 Geração de idéias	<p>(MC) “Assim, na hora não veio nada na minha cabeça, mas (.) depois eu pensei um pouquinho”.</p> <p>(RA) “Assim, né, não se lê muito sobre isso, sobre</p>

	<p><i>a importância da escrita, mas pelo que eu já sabia, né? Do que era importante quando a pessoa escrevia, eu fui colocando no texto”.</i></p> <p><i>(DF) “É, eu pensei na importância da escrita (.) é... onde ela atua no nosso dia-a-dia (.) é... como ela pode interferir na comunicação entre as pessoas (PL). Pensei basicamente nisso”.</i></p> <p><i>(RA) “Eu tinha mais ou menos a idéia do que ia escrever, do que eu ia fazer no começo, que... é... do que eu ia argumentar sobre a situação”.</i></p>
--	---

Observando-se o que os alunos expressam em relação ao processo vivenciado na produção textual, nota-se que há uma recorrência ao conhecimento de mundo acumulado nas experiências vivenciadas no ambiente social, na sua interação com os participantes do meio social, como revela o depoimento de (RA): “... *como ela pode interferir na comunicação entre as pessoas*”.

Revela-se, desse modo, que a produção de texto vai além do cotexto linguístico, implicando uma abordagem contextual e que a escrita sendo apreendida como uma atividade verbal, em que o objetivo é, segundo Koch (1997b), interagir socialmente através da mesma.

Os depoimentos analisados indiciam, ainda, que há um cruzamento entre o ambiente interno do sujeito, ou o seu potencial cognitivo, com aquilo que está fora do escritor, o seu entorno, que influencia a sua organização textual. Nesse trecho de (RC) fica evidenciado essa correlação entre o interno e o externo: “*Teve de ser do conhecimento de cada um. Então procurei colocar o que eu sabia... é... sobre o tema e comecei a desenvolver*”.

Sob a ótica de Bronckart (1999: 97-98), o conteúdo temático de um texto é semiotizado numa ação de linguagem através das representações construídas pelo agente-produtor. Essas representações são alicerçadas nos conhecimentos possuídos por esses agentes e que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente, os quais estão estocados e armazenados na memória de longo termo. Esta, por sua vez, é ativada quando o agente-produtor atua como um planejador do seu texto, situando-se esses processos na geração de idéias (cf. Kato, 1987: 91).

Da mesma forma, explicita-se, ainda, que a produção de um texto traz, consigo, marcas de outros textos, revela o traço da intertextualidade, considerada por Beaugrand e Dresler (apud Koch, 1999: 88) um dos critérios de textualidade, pelo qual a produção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte de seus interlocutores. Os alunos revelam essa busca pela intertextualidade, esse diálogo com outros textos, ao declararem: “*Eu não tinha conhecimento de*

um texto que tratava desse assunto” ou “Já conversava sobre esse assunto, já vi reportagens no jornal, né?”.

Para Van Dijk (1996), o conhecimento de mundo, organizado em modelos mentais, é relevante no processamento textual, uma vez que os produtores resgatam, em sua memória, os seus conhecimentos sobre fragmentos do mundo pessoal e social configurando-os, lingüisticamente, em novas representações mentais, organizando suas idéias e crenças de forma coesa e coerente para os seus interlocutores.

No quadro seguinte, é mostrado o conhecimento sociointeracional usado pelos alunos na produção de texto: esse conhecimento engloba os conhecimentos do tipo **ilocucional** (que permite reconhecer os objetivos de um falante em dada situação de interação), o **comunicacional** (relativo às normas comunicativas gerais), o **metacomunicativo** (permite ao produtor evitar ou sanar perturbações na comunicação) e **superestrutural** (que possibilita o reconhecimento de textos como exemplares de determinado gênero ou tipo).

QUADRO IX – CONHECIMENTO SÓCIO-INTERACIONAL

Conhecimento Sócio-Interacional	
Estratégias	Exemplo
1 Automonitoramento	<p>(RC) “... com medo mesmo de não conseguir fechar a idéia e ficar uma coisa aberta, o leitor não conseguir identificar a idéia central, nem identificar o fechamento da idéia”.</p> <p>(DF) “... Para ver se tava tendo realmente alguma ligação e se eu tava querendo... se eu tava passando o que eu queria passar”.</p> <p>(MC) “Quando eu terminava um parágrafo, eu começava a fazer o outro, mas eu parava antes de começar de novo. Tipo assim: eu fazia uma frase, lia de novo para poder continuar”.</p> <p>(RAB) “... eu sou mais autocrítico agora, sabe, eu sei: isso aqui tá ruim, eu risco e vou colocar outra coisa. Antes, não. Antes, alguma coisa que eu não gostava eu deixava. Agora, não. Agora eu sei autocorrigir os meus textos, é, tou fazendo isso”.</p> <p>(DF) “... Acho que por estar exercitando bem a escrita, por tá toda semana se fazendo e também pelos debates, pelos</p>

	<p><i>comentários que a gente tem antes das oficinas, tem me ajudado muito. E a prova é que essa redação mesmo eu fiz bem mais rápido e eu achei que foi melhor que as outras, tive bem mais facilidade que as outras”.</i></p> <p><i>(DF) “... quando eu acabo o texto, eu volto ao início e tento ser crítico comigo mesmo e acho que é daí que eu começo a fazer as mudanças...”</i></p> <p><i>(MC) “... Antes eu fazia o texto, mas só que eu não sabia as palavras que eu poderia utilizar, como era a estrutura do texto... agora, ao menos isso eu sei”.</i></p>
<p>2 Contextualização</p>	<p><i>(RC) “Gostei do tema escolhido porque é uma coisa que a gente tá vivenciando e que, tendo mais conhecimento esse tema, deixa a gente mais a par do que está acontecendo dentro da ... a posição que a gente pode tomar ou não em relação ao fator”.</i></p> <p><i>(RA) “É um tema fácil, um tema que eu convivo, um tema que a gente tá sempre por dentro, conversando muito”.</i></p> <p><i>(DF) “Eu tava por fora do assunto, não tou bem informado sobre o assunto e eu tive muita dificuldade em argumentar nesse meu texto”.</i></p> <p><i>(EM) “É um tema atual, que eu tou passando por ele, aí facilitou para fazer a escrita”.</i></p>

Observa-se, a partir do quadro anterior, que na busca da construção do significado do texto, os alunos extrapolam o espaço estritamente lingüístico, o cotexto, e ampliam suas tentativas de semiotizar o texto através de suas experiências na interação social.

Nesse processo de significar o texto, os agentes textuais estão num constante diálogo consigo mesmo, recorrendo com frequência aos próprios procedimentos usados para a escrita, preocupando-se não apenas com o conteúdo a ser organizado lingüisticamente, mas também com os processos cognitivos tanto para resgatar esse conteúdo de memória, quanto para corrigir conflitos ou mal-entendidos perceptíveis na superfície lingüística do texto.

As estratégias que permitem o automonitoramento do texto são consideradas metacognitivas (Baker e Brown, 1984), uma vez que indicam atitudes conscientes de controle sobre o próprio trabalho realizado, conforme se depreende dos depoimentos dos alunos. Entre essas estratégias metacognitivas, encontram-se as de revisão e avaliação do trabalho realizado até determinado momento que, no modelo de escritura proposto por Flower e Hayes e reformulado por

Kato (1987), equivale à tarefa do **revisor**, que, segundo essa autora, apresenta uma natureza de metacomponente, isto é, um componente que atua em todos os níveis do processo de escritura.

O aluno-autor assume essa função de **revisor**, na tentativa de otimizar o significado do seu texto e deixa transparecer isso quando declara: *“Quando eu terminava um parágrafo, eu começava a fazer o outro, mas eu parava antes de começar de novo. Tipo assim: eu fazia uma frase, lia de novo para poder continuar”*.

Ao mesmo tempo que revisa seu texto, ele também desempenha a função de avaliador do seu texto, exercitando uma postura crítica acerca do seu desempenho enquanto produtor de texto. Observe-se essa postura nos seguintes trechos:

“... eu sou mais autocrítico agora, sabe, eu sei: isso aqui tá ruim, eu riscou e vou colocar outra coisa. Antes, não. Antes, alguma coisa que eu não gostava eu deixava. Agora, não. Agora eu sei autocorriger os meus textos, é, tou fazendo isso.”

“... quando eu acabo o texto, eu volto ao início e tento ser crítico comigo mesmo e acho que é daí que eu começo a fazer as mudanças...”.

Nessa última fala, o aluno sinaliza para a sua inclinação em fazer mudanças no seu texto. Este comportamento, segundo Koch (1997b) faz parte do conhecimento metacomunicativo, que permite ao agente textual corrigir prováveis problemas de comunicação no seu texto.

Os alunos-autores, ao configurar um mundo textual, articulam para tal ocorrência, os sistemas de conhecimento já abordados nesse trabalho.

A habilidade na ativação e uso desses sistemas de conhecimentos estará, naturalmente, articulada às experiências vivenciadas e acumuladas pelo agente textual em sua memória. Para Bronckart (1999), o texto veicula uma mensagem linguisticamente organizada com o objetivo de coerência sobre o seu destinatário. Em outras palavras, o texto é percebido, de forma espontânea como um espaço interativo, em que se defendem interesses, opiniões, posições. Não se deve, portanto, visualizar o contexto de produção e os conhecimentos extralingüísticos (de mundo e sociointeracional) como pouco significativos na organização de um texto. Já se disse, nesse estudo, que os alunos usam estratégias compensatórias e de automonitoramento com a finalidade de sanar problemas percebidos no texto e controlar o próprio processo de conhecimento.

Isso fica melhor demonstrado nos quadros seguintes, em que há exemplos correlacionados aos tipos de estratégias acionadas. Para cada estratégia indicada há questões da entrevista em áudio que permitiu identificar a recorrência às estratégias:

QUADRO X - ESTRATÉGIAS COMPENSATÓRIAS

	Exemplo
<p>1 - Acompanha a continuidade do texto</p> <p>a. Escreve cada parágrafo, antecipando o seguinte.</p> <p>b. Observa a progressão para manter a coerência.</p>	<p><i>“Não, eu parava para refletir sobre o próximo parágrafo quando terminava um parágrafo. Eu parava, pensava para escrever o próximo”. (EN)</i></p> <p><i>“Não, eu tava preocupado em combinar, fazer as combinações do parágrafo”. (ME)</i></p> <p><i>“Não, cada parágrafo eu defendi só uma idéia, sem apresentar já o que viria em seguida (...) eu tava mais preocupado com o que vinha antes do que com o depois”. (RA)</i></p> <p><i>“Sim, só pelas idéias, pelas idéias mesmo”. (RC)</i></p> <p><i>“Não, acho que não, porque eu escrevo da forma que vem no meu pensamento, num penso muito no que vou escrever, eu escrevo”. (EN)</i></p> <p><i>“Sim, acho que nesse aspecto, as idéias ficaram claras, não teve nenhuma incoerência. O que teve, assim... de exagero, repetição, foi retirado quando passei a limpo”. (RA)</i></p>
<p>2 - Focaliza a atenção no objetivo principal do texto</p> <p>c. Manteve-se atento à idéia principal ou perdeu de vista o tópico</p> <p>d. Como acompanhou a continuidade de sentido do texto?</p>	<p><i>“Não, eu sempre voltava pra introdução para ver as idéias e ir desenvolvendo cada parágrafo”. (DF)</i></p> <p><i>“Eu me mantive atento, prestando bastante atenção para não perder. Eu tive muita facilidade por causa dos tópicos que eu planejei”. (ME)</i></p> <p><i>“Eu creio que eu perdi no momento em que fugi, assim... um pouco porque o tema era ‘pra que servia’, aí eu falei sobre as pessoas que não a tinham”. (RA)</i></p>
<p>3 - Realizar tarefas corretivas de falhas observadas.</p> <p>e. Identificou e procurou solucionar trechos problemáticos?</p> <p>f. Modificou o texto ao passar a limpo?</p>	<p><i>“Sim, identifiquei. Solucionei substituindo as palavras que eu vi que não estava de acordo. Procurava sinônimos, sinônimos das palavras para substituir”. (ME)</i></p> <p><i>“Fiz... palavras... é... que tipos de palavras empregar, que tipo de palavras seria melhor em determinada frase. Isso aí eu faço muito”. (MC)</i></p> <p><i>“É... é... assim, né? Tirei os períodos que se repetiam, né, e também tentei, às vezes eu fugia do, da, do negócio da impersonalidade, que às vezes eu colocava o nós, assim, eu não queria colocar, eu achava que não combinava”. (RA)</i></p> <p><i>“Não, acho que eu completei, acho que no rascunho, eu, quando fui passar a limpo, ainda aumentei alguma coisa, que foi a parte da conclusão que eu não tinha feito no rascunho e a conclusão foi feita diretamente no... passado a limpo”. (RC)</i></p>

Uma observação cuidadosa do quadro apresentado deixa perceber que o produtor de texto coloca-se ativamente nesse processo, identificando e buscando soluções para aspectos problemáticos do seu texto.

A recursividade ao texto também se evidencia, como exemplifica o depoimento de DF: “... eu sempre voltava pra introdução para ver as idéias e ir desenvolvendo cada parágrafo”. E, a cada retorno, o texto é modificado, com acréscimo ou subtrações, mas sempre alterado nas “revisitas” que o produtor lhe faz.

Mas o produtor textual desse estudo revelou crescimento cognitivo e maturidade para avaliar e controlar o próprio conhecimento, como exemplifica o quadro seguinte:

QUADRO XI - ESTRATÉGIAS DE AUTOMONITORAMENTO

	Exemplo
<p>1. Planejamento</p> <p>a. Você planejou o texto?</p> <p>b. Sobre o que pensou ao tomar conhecimento do tema?</p> <p>c. Fez alguma associação com algum outro texto sobre o mesmo assunto?</p>	<p>“Pouquinho... só aqui... mentalmente” (MC)</p> <p>“Não, planejei não... É como eu tinha dito... que eu já criei o hábito mesmo de começar a escrever, tendo as idéias e começando a escrever...” (DF)</p> <p>“Planejei pouco porque eu ainda tenho muita dificuldade de planejamento, saber como é que se faz o conteúdo, como se deve fazer o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto, tenho dificuldades”. (EN)</p> <p>“É, planejei mais ou menos assim: tendo uma idéia na cabeça do que eu ia falar...” (RA)</p> <p>“Pensei na importância da escrita, porque sem a escrita, sem a leitura, principalmente a leitura e a escrita são princípios básicos para a gente ter noção do que acontece, dos fatos...” (EN)</p> <p>“É, eu pensei na importância da escrita. É... onde ela atua em nosso dia-a-dia, é... em como ela pode interferir na comunicação entre as pessoas. Pensei basicamente nisso”.(DF)</p> <p>“(...) Assim... na hora não veio nada na minha cabeça, não, mas... depois, assim... eu pensei um pouquinho. É... da importância da escrita em tudo, né, em geral, até com o meio de comunicação”. (MC)</p> <p>“É, eu procurei, bom, eu (...) fui colocando tópicos sobre a escrita, né? Coloquei origem, como ela influencia na vida das pessoas... é... (que mais?) os tipos de escrita, como ela está atualmente e a partir desses tópicos eu procurei desenvolver”. (RC)</p> <p>“Não, porque... não sei se é porque não tinha... a gente leu um texto e faz... faz muito tempo que eu não liou alguma coisa sobre esse tema, sobre escrever. Foi só mesmo o que eu sabia”. (RC)</p> <p>“Não, não fiz, simplesmente porque eu não tinha conhecimento de um texto que tratasse desse assunto. Só usei mesmo o que eu sabia de cabeça”. (RA)</p> <p>“Sim, eu já tinha feito um texto sobre isso, sobre a importância de escrever e algumas coisas eu peguei desse texto, que eu tinha recordado o que eu tinha escrito”. (DF)</p>

<p>2. Monitoramento</p> <p>d. Procurou colocar seu ponto de vista direta ou indiretamente?</p> <p>e. Ao terminar o seu texto, distanciou-se dele, colocando-se como primeiro leitor?</p>	<p><i>“Indireta. Procurei fugir da primeira pessoa, não queria mostrar assim, diretamente”</i>. (ME)</p> <p><i>“Indireta, acho que indireta. Assim... não coloquei é... é... ‘Fizeram esse projeto por causa disso, isso e isso’, eu coloquei assim ‘parece que’, ‘para isso’, ‘isso dá a entender que é por causa disso’, coloquei assim, eu não coloquei tão direto, não”</i>. (MC)</p> <p><i>“É, durante o texto eu coloquei indiretamente, mas eu acho que na conclusão eu dei uma... acho que peguei meu problema e tentei passar para o texto”</i>. (RC)</p> <p><i>“Eu sempre leio quando termino e, às vezes, a maioria das vezes não me coloco de forma crítica”</i>. (EN)</p> <p><i>“Não... é porque realmente foi muito difícil... fazer o texto, eu achei difícil porque não tinha lido nada antes sobre o tema”</i>. (RC)</p> <p><i>“Sim, eu sempre tento fazer isso. Quando eu acabo o texto, eu volto ao início, eu tento ser crítico comigo mesmo e acho que é daí que eu começo a fazer as mudanças...”</i>. (DF)</p>
<p>3. Avaliação</p> <p>f. Você gostou do tema escolhido?</p> <p>g. Pensar sobre esse tema ajuda-o a modificar o seu comportamento enquanto pessoa?</p> <p>h. Tem observado alguma mudança na sua maneira de escrever?</p> <p>i. Se tivesse que reescrever esse mesmo texto daqui a algumas semanas,</p>	<p><i>“Gostei, porque realmente tinha a ver comigo”</i>. (ME)</p> <p><i>“Gostei, porque é um tema atual, que eu tou passando por ele, aí facilitou para fazer a escrita”</i>. (EN)</p> <p><i>“Gostei, embora não tenha gostado da minha redação mas eu gostei porque é com o que a gente ta convivendo”</i>. (RC)</p> <p><i>“Eu gostei também até porque eu já tinha algumas idéias é... já tinha feito um texto sobre isso e eu gostei justamente por isso”</i>. (DF)</p> <p><i>“Ajudou. Como eu já tinha dito, foi... é um problema que tou passando (...) se eu tivesse sido acostumada... é... há algum tempo e tivesse esse hábito, acho que seria mais fácil para mim escrever”</i>. (RC)</p> <p><i>“Ajudou, ajudou muito. Assim... porque... escrever eu não gosto de escrever, mas não é a pessoa gostar, atualmente tem de saber alguma coisa. Como todo mundo diz, escreve melhor quem lê, né? Quem lê muito e eu não leio, aí eu fiquei pensando mais pra ler mais, alguma coisa para ficar mais por dentro”</i>. (MC)</p> <p><i>“Acho que sim. É... embora aqui eu defenda que a escrita é... muito importante... é comunicação entre a escrita, eu mesmo não exerço muito esse ato de escrever”</i>. (DF)</p> <p><i>“Sim, nesse último texto já fiz uma programação em tópicos e aí fui tentando desenvolver cada tópico, fazendo ligações entre eles. Acho que já melhorou”</i>. (RC)</p> <p><i>“Melhorou, pouquinho. Assim... fez eu me... tipo me alertar mais para isso, me... importar mais em escrever para melhorar”</i>. (MC)</p> <p><i>“É... tenho, no aspecto seguinte: pensar antes de colocar as palavras. É... assim (...) eu sou mais autocrítico agora. Sabe, eu sei: isso aqui ta ruim, eu risco e vou colocar outra coisa. Antes, não. Antes, alguma coisa que eu não gostava, eu já deixava, agora não, agora eu sei autocorriger os meus textos. É... tou fazendo isso”</i>. (RA)</p> <p><i>“Acho que não. Acho que tou escrevendo do mesmo modo”</i>. (DF)</p> <p><i>“Modificaría, com certeza. Quer dizer, eu já ia ver esse texto com outras idéias, outras opiniões”</i>. (ME)</p> <p><i>“Acho que não muito, porque eu levava em consideração que essa foi a segunda vez que eu escrevi sobre o mesmo tema e as idéias são quase</i></p>

<p>você o modificaria?</p>	<p><i>as mesmas</i>". (DF) <i>"Talvez, mais no final, né? Eu coloquei uma conclusão mais... assim... é... lógica, não diria nem lógica, diria assim, mais complexa, sabe?"</i> (RA) <i>"Sim. Porque acho que mudaria todo, acho que ia reescrever ele todinho".</i> (MC) <i>"Acho que sim. Se eu tivesse mais informação sobre o tema, eu procuraria mudar... assim... alguns pontos da minha idéia".</i> (RC)</p>
<p>j. Fez uso do seu conhecimento de mundo e lingüístico para estruturar seu texto?</p>	<p><i>"Eu usei... assim... uma diferença nas minhas redações que eu comecei esse texto com uma alusão histórica, né? (...) entre outras coisas que eu coloquei aqui (...) acho que foi por experiência própria mesmo, usando o dia-a-dia, acho que foi por isso".</i> (DF) <i>"Fiz... pelo vocabulário, pela teoria, pelo que já sabia, não houve um texto para se basear desta vez, teve de ser do conhecimento de cada um. Então procurei colocar o que já sabia sobre o tema".</i> <i>"Sim... Eu olhei no repórter que fala como ta a educação no Brasil (...) os políticos num tão dando a mínima na educação. Eles nem investem e pra... o Brasil é considerado um país pobre por quê? Porque não investe na educação...".</i> (ME)</p>

O conteúdo desse quadro evidencia que os alunos percebem o seu desenvolvimento, suas limitações e avaliam, criticamente, o uso desse conhecimento, acionando, para isso as estratégias de automonitoramento.

5.4. Diários Reflexivos: o que revelam os alunos

No uso desse instrumento de coleta, o aluno-autor retornava criticamente ao contexto da situação em que o texto foi produzido.

Nesse retorno, ele podia analisar de forma mais objetiva aquilo que lhe pareceu mais ou menos significativo para o cumprimento da tarefa proposta. Além disso, o aluno foi estimulado a avaliar o próprio desempenho ante a atividade desenvolvida e a atuação do pesquisador, na condição de incentivador de mudanças cognitivas.

Em relação às atividades desenvolvidas, às modificações que estas acarretaram no desempenho de produção textual, os alunos assim se posicionaram:

(RC): *"Tudo é muito significativo, desde o comentário sobre o tema, a conversa sobre o protocolo de pausa, até o desenvolvimento dos meus textos".*

(RC): *"Minhas dificuldades estão diminuindo em relação ao medo de escrever".*

(DF): *"Percebo que quanto mais faço textos, mais consigo fazer melhores redações. Por isso, creio que a parte mais significativa é na parte da escrita".*

(EN): *“Este trabalho é diferente dos outros porque não se passa trabalhos desse tipo nas salas de aula”.*

Os depoimentos evidenciam que os alunos estão acompanhando e avaliando criticamente o processo que vivenciam, o que já foi observado na análise de outros instrumentos já comentados.

O aluno também demonstra consciência quanto à sua modificação no estilo pessoal de escrita e confirma isso em depoimentos:

(RC): *“Desde o terceiro texto que eu não escrevo como antes. Procuo sempre estar modificando. Uma vez, organizo minhas idéias em tópicos e depois desenvolvo. Outra vez, começo logo no rascunho. Depende muito do que sei sobre o tema”.*

(MC): *“Depois destas aulas, minha maneira de produzir textos mudou, porque antes eu não sabia qual era o esquema utilizado para produzi-lo e jogava de qualquer jeito no texto, misturando introdução com desenvolvimento e agora sei quais são as regras”.*

A fala dos alunos demonstra que é possível um trabalho eficaz na produção de textos. E, se nas aulas de língua portuguesa for sistematizada uma abordagem sistemática, que possibilite ao aluno um contato mais freqüente e crítico em produção de textos, dando-lhe condições para que sinta capaz e responsável pela própria maturidade no desenvolvimento dessa competência, estaremos dando um passo, mesmo pequeno, para diminuir essas dificuldades tão constantes no aluno.

É positivo e gratificante perceber o crescimento intelectual do sujeito e, ainda mais agradável, é observar o aumento de sua auto-estima, notar que ele se sente capaz de superar suas dificuldades.

5.5. Textos dos Alunos: como eles escrevem

As orientações para o desempenho dessa tarefa foram repassadas no encontro de esclarecimento, além de constarem no Protocolo de Pausa (Anexo 4), que cada sujeito recebeu para guiar-se por ela.

A tarefa consistia, basicamente, numa auto-observação durante o processo de escrita, além do registro escrito das pausas percebidas na elaboração textual. Os alunos deveriam registrar, ainda, o que escrevera ao término de cada parágrafo e em que pensava enquanto o escrevia.

Os alunos espantaram-se um pouco, no início, mas depois superaram essa fase e colaboraram positivamente. Entre os motivos citados para as pausas ocorridas na escrita, algumas mais recorrentes são:

- Palavras consideradas inadequadas quanto ao uso / significação.

(ME): *“eu risquei porque a palavra não estava ligada com a outra”*.

(EN): *“parei para acrescentar uma palavra, achei que o termo ‘portanto’ iria enriquecer meu texto”*.

(MC): *“repeti muito a mesma palavra”*.

(DF): *“substituição por estar repetitiva a mesma expressão”*.

Mesmo quando o motivo da pausa na escrita parece simples, como as mencionadas anteriormente, elas revelam a ativação de estratégias complexas: perceber que determinada palavra está em desacordo com o campo semântico utilizado até o momento; avaliar o acréscimo estilístico do uso de uma palavra e não outra; perceber e procurar sanar repetição de palavras ou termos. Nessas pausas, o produtor precisa mobilizar e coordenar diversas estratégias, o que não parece simples, nem fácil.

- Dificuldades em organizar linguisticamente as informações agrupadas sobre o tema

(DF): *“porque estava com dificuldades em escrever o que queria transmitir”*.

(RA): *“dificuldades para argumentar os malefícios que podem causar o desconhecimento da escrita”*.

Nesse nível de dificuldade, o aluno expressa a complexidade da organização do fluxo mental ativado pelo tema, o obstáculo que precisa superar para colocar suas intenções linguisticamente acessíveis ao seu interlocutor.

Entretanto, é nesse confronto interno que ele amadurece sua competência escrita e adquire, gradativamente, sua autonomia na escrita.

CONCLUSÃO

As questões referentes ao ensino-aprendizagem da escrita relacionam-se a fatores vários (históricos, sócio-econômicos e culturais), que não se restringem ao círculo interno da escola: enraizam-se para além dela. A consciência das variedades lingüísticas, a diversidade cultural, a possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a concepção lingüística da língua escrita, o valor a ela atribuído e a compreensão de suas funções sociais são fatores intervenientes na autodisposição para dominar essa modalidade lingüística.

É importante que o aluno compreenda a produção textual (oral ou escrita) como um processo que envolve escolhas e decisões sobre os recursos lingüísticos mais adequados à situação interativa, sobre os objetivos pretendidos e os efeitos de sentido que pretende provocar. Ora, a língua se aprende no convívio social, mas a língua escrita não é usual na prática lingüística cotidiana dos nossos alunos, o que exige um percurso de tempo mais ou menos longo para que o aprendiz se aperceba das características da escrita e seja capaz de aplicá-la com adequação e autonomia (cf. Evangelista, 1998). Por sua vez, esta apropriação, quando realizada, oportuniza ao indivíduo um valioso instrumento de inserção político-cultural, uma vez que, pelos textos escritos, tem acesso aos bens culturais de uma sociedade classista, tendo condições de melhor compreender as relações ideológicas aí estabelecidas.

Por outro lado, para que o aluno domine essa prática lingüística, é preciso que o professor desenvolva um trabalho sistematizado e gradual sobre o processo de escrita. Parece interessante a alternativa proposta por Evangelista (1998), de uma abordagem centrada num único aspecto concernente à escrita, de cada vez. Para isso, seria necessário o professor situar-se como um leitor colaborador, procurando resgatar o sentido do texto, através das marcas textuais. Tal fato requer, do professor, uma leitura global e outra analítica. Na primeira, há um acesso ao conteúdo; na segunda, focalizam-se os elementos textuais usados pelo autor na sua atividade interativa. Isso significa dizer que é importante trabalhar com o aluno a forma e o conteúdo da escrita.

Infelizmente, um trabalho desse tipo fica bastante comprometido no âmbito da prática convencional da escola pública, que exige a leitura e correção de um enorme número de textos. Isto, praticamente, inviabiliza um trabalho de acompanhamento qualitativo, priorizando o quantitativo.

Com os resultados obtidos nessa pesquisa, esperamos incentivar nos professores de língua materna, especialmente naqueles que atuam na mesma unidade educacional em que foi realizada a pesquisa, uma atividade pedagógica voltada para o acompanhamento do processo de produção textual. A instauração desse tipo de procedimento contribuiria, acreditamos, para

alterações significativas na relação aluno-escrita, uma vez que, conhecendo melhor o seu objeto de estudo, o aprendiz iria adquirir, progressivamente, uma melhor competência na prática da escrita.

A escola, espaço privilegiado na formação sócio-cultural do ser (embora não seja o único), precisa de uma nova organização para atender a uma formação humana mais plena, desenvolvendo nos seres princípios e valores morais e éticos que lhes possibilitem um convívio social mais sadio, cultivando nos indivíduos atitudes mais coletivas, menos individualistas. Essa alteração de comportamento pode ser propiciada, entre outros, pelo uso proficiente da leitura e escrita.

Se as instituições e os seres responsáveis pelo acultramento dos indivíduos lembrassem de dota-los desses princípios éticos, poderíamos esperar que estes, mesmo a longo prazo, permitissem uma maior humanização dos seres, tirando-os da minoridade ética, encaminhando-os à condição de maioria ética. Em outras palavras: o sujeito está sob uma condição de minoridade ética quando sua conduta social não se pauta por princípios éticos garantidores de uma convivência social construtiva. O inverso dessa conduta constituiria a maioria ética.

O desenvolvimento maturo e consciente da habilidade escrita representa um importante elemento nessa formação, uma vez que esta não faz parte da nossa herança genética: é um produto cultural que precisa da mediação de outros, conforme as idéias vygostkianas.

É ainda a partir de Vygotsky que se faz necessário um novo olhar acerca da orientação na produção de textos. Estes, não mais sendo focados apenas no seu resultado final, como produto pronto e acabado, relacionado ao “dom inato” de alguns poucos. Importante vê-lo como um objeto de análise e reflexão, em (re)construção permanente, passível de modificações, como o observado nas atitudes dos alunos ao “passar a limpo” o texto, modificando, acrescentando ou subtraindo partes do seu escrito.

Esse comportamento lingüístico demonstra, ainda, que o aluno encontra-se em permanente modificação cognitiva, indo além do seu desenvolvimento real, imergindo na zona de desenvolvimento proximal, espaço intermediário entre as habilidades e competências já conquistadas pelo aluno e para aquelas ainda a serem conquistadas. E, para que esse desenvolvimento torne-se real, o papel mediador do professor e dos demais pares não pode ser relegado, uma vez que, possibilitadores das interações entre o meio e o conhecimento, estes atuam como mediadores e propiciadores de novos saltos cognitivos.

Nessa investigação certificou-se que a atuação do mediador na conquista de novas habilidades (no caso, a melhoria da escrita) é fundamental, já que este impulsiona o aluno na conquista de novas capacidades cognitivas. Depoimentos de alunos, aqui já colocados quando da análise dos dados, revelam que a figura do mediador influencia significativamente na mudança

cognitiva do aluno, fazendo-o mover-se, constantemente, da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real, num processo dinâmico e freqüente.

Nesse estudo, buscamos verificar que estratégias cognitivas são de uso mais freqüente na produção textual de alunos do ensino médio. Na análise dos dados, constatamos que o aluno recorre a muitas delas para configurar lingüisticamente o seu texto. Dentre essas estratégias, os alunos indicaram como as de uso mais recorrente as de esboçar o seu texto antes de dar-lhe forma definitiva; modifica-lo no ato de passar a limpo; altera-lo durante o transcorrer do processo de escrita e, ainda, a preocupação com o seu interlocutor, procurando facilitar-lhe a interação que se estabelece a partir da escrita e leitura de textos, entre outras estratégias verificadas por essa investigação.

Essa constatação comprova nossa hipótese sobre o uso de estratégias cognitivas durante o processamento textual. Isso ocorre desde a fase de geração de idéias até a editoração do texto, num processo não-linear, em que o aluno retorna várias vezes ao texto, em todas elas ativando estratégias que lhe possibilite dar significado ao que escreve.

Outra indagação dessa pesquisa foi sobre o uso consciente (ou não) dessas estratégias e em que essa conscientização influiria para um melhor desempenho na escrita. Percebemos, ao longo do nosso trabalho, que as estratégias nem sempre são usadas de forma consciente, antecedidas por uma reflexão sobre tal utilização. São, muitas vezes, usadas de forma automatizada, sem que haja uma percepção clara desse uso.

Ao mesmo tempo em que os dados da pesquisa revelaram um uso pouco consciente das estratégias, revelaram, também, que a conscientização desse recurso cognitivo influencia no comportamento lingüístico dos alunos em relação à escrita: garante-lhes maior controle sobre o próprio trabalho, na medida em que, ao monitorar-se durante o processo da escrita, o aluno-produtor de textos atua metacognitivamente sobre aquilo que faz, interferindo em todo o processo, atuando como um metacomponente, conforme a designação de Kato (1987) para o componente *monitor* no seu modelo de escrita modificado de Hayes e Flower (1980).

Esses resultados indicam a necessidade de um trabalho com textos direcionados para o acompanhamento consciente dos processos cognitivos mobilizados para a elaboração textual. Acreditamos que um trabalho pedagógico pautado nessa linha metodológica tenderia a otimizar a competência do aluno nas atividades de escrita.

Embora a realização dessa pesquisa tenha focalizado o processo da escrita, não o dissociamos da leitura, pois compreendemos que a leitura e a escrita não são retas paralelas, estão entrelaçadas numa relação cooperativa. A leitura “alimenta” a memória de longo termo, fornecendo-lhe informações sobre variados assuntos. Quando há escassez de informações sobre

algo, há maior dificuldade em dar forma ao texto, conforme depoimentos dos alunos que apresentaram maior nível de dificuldade quando instigados a produzirem um texto sem o apoio das informações de um texto preliminar. Esse aspecto, embora não tenha sido foco da nossa atenção nesse estudo, mereceria um estudo específico, em que pesquisas posteriores podem abordar esse entrelaçamento da leitura e da escrita e, assim, oferecer outros elementos de análise para esse campo de estudo.

Outros interesses de pesquisa podem surgir a partir da nossa investigação como, por exemplo, o grau de influência nas mudanças cognitivas induzidas pelo mediador em diferentes estágios de escolaridade. Esperamos, enfim, que nosso estudo provoque algumas reflexões, nos professores de língua materna, sobre o processo de aprendizagem da escrita e suscite neles o interesse por novos estudos nessa área.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, Linda e BROWN, Ann L. 1984. “*Metacognitive Skills and Reading*”. In: Pierson, David (editor). **Handbook of Reading Research**. Longman:New York.
- BONO, Adriana e Barrera, Sonia. 1991. Los estudiantes universitarios como productores de textos – uma experiência de docência compartilhada. In: **Lectura y Vida**. Año 19, n. 4, Decembre, pp. 13-20.
- BRONCKART, Jean-Paul. 1999. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos - por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- CAVALCANTI, Marilda C.1989.**Interação leitor – texto – Aspectos da Interpretação Pragmática**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- CORACINI, Mª José e PEREIRA, Aracy Ernst (orgs.)2001. **Discurso e Sociedade - práticas em análise do discurso**. Pelotas: ALAB/EDUCAT.
- COSTA VAL, Maria da Graça.1991. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.
- DAHLET, Patrick.1994. “*A Produção da Escrita: Abordagens Cognitivas e Textuais*”. In: **Trabalho em Linguística Aplicada**.São Paulo: Editora da UNICAMP, n.23, pp.79-96.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alii.1998. **Professor - leitor, Aluno - autor – reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Intermédio, Cadernos Ceale, vol. III, ano II, out.
- FÁVERO, L. L. e PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.).1985.**Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC – Ed. da PUC-SP.

- FLAVELL, J. M, MILLER, P. H, MILLER, S. A. 1999. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- FLOWER, L. e HAYES, John R.1999. *‘A Cognitive Process Theory of Writing’*. In: RUDELL, R. B. e RUDELL, M. **Theoretical Models and Process of Reading**. Newark, Delaware, IRA.
- GNERRE, Maurizio. 1994. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GÓES, M^a Cecília Rafael e SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 1992. *‘A Criança e a Linguagem Escrita: Considerações sobre a Produção de Textos’*. In: ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino - Aprendizagem**. São Paulo: Cortez.
- GARCEZ, Lucília.1998.**A Escrita e o Outro**. Brasília: Editora da UNB.
- GRABE, William and KAPLAN, Robert.1996.**Theory and Practice of Writing**. London: Longman.
- HOUAISS, Antônio. 2001.**Dicionário da Língua Portuguesa** Rio de Janeiro: Objetiva.
- KATO, Mary. 1987. **No Mundo da Escrita - uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática.
- KAUFMAN, Ana M^a e RODRÍGUEZ, M^a Elena. 1995. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Trad.: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, Ângela B.1995a. *‘Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola’*. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do Letramento - uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____.1995b. **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. 4^a ed. Campinas, São Paulo: Pontes.
- _____.1993. **Oficinas de Leitura – teoria e prática**. Campinas, SP: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas.

KOCH, Ingedore G.V, MENDES, Ana Catarina F., SIQUEIRA, João Hilton S.1983. **Princípios de Organização Textual** São Paulo: CETEC.

KOCH, Ingedore G.V. 1997b. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto.

_____.1997a. **A Coesão Textual** 7. ed. São Paulo: Contexto.

_____ e VILELA, Mário. 2001. **Gramática da Língua Portuguesa - Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática do Texto/Discurso**. Coimbra: Almedina.

_____.1984. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez.

_____ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1999.**Texto e Coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez.

_____.1991. **A Coerência Textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

_____. “**Aquisição da escrita e textualidade**”. 1995. In: Cad. Est. Ling., Campinas (29): 109 –117, Jul/Dez.

KRISTEVA, Júlia.1969. **História da Linguagem**Trad. Maria Margarida Barahona.Coleção Signos.

MARCUSCHI, L.A.1983. **Linguística de Texto: O que é e como se faz**Recife: UFPE. Série Debates 1 – Recife.

_____. **Oralidade e escrita**. Mimeo (1995). *Conferência de Abertura no II Encontro Franco - Brasileiro de Ensino de Língua*. Natal – Outubro.

_____.2001.**Da Fala para a Escrita - Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez.

_____.1985. “*Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*”. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.5. p. 21 – 44.

- _____.2000. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam.** (mimeo). Recife: UFPE.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M.1994. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento.** São Paulo: Mercado de Letras.
- MATOS, Francisco Gomes de. **Pedagogia da positividade: comunicação construtiva em Português.** Recife: Ed. Universitário, UFPE, 1996.
- MEDEIROS, João Bosco. 1997.**Redação Científica - a prática de fichamentos, resumos, resenhas** . 3. ed. São Paulo: Atlas.
- MEURER, José Luiz. “*Aspectos do Processo de Produção de Textos Escritos*”. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** . São Paulo: Editora da UNICAMP. n. 21. pp. 37-48.
- MOLL, Luís C.1991. *Teaching Second Language Students: a vygotskian perspective*. IN: JOHNSON, Donnan & ROEN, Duane H. **Richness in writing: Empowering ESL students** . Longman London, pp. 55-69.
- NUNES, Terezinha.1992.“*Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento*”. In: ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Marta Kohl.1995a. “*Letramento, Cultura e Modalidade de Pensamento*”. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do Letramento - Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita** São Paulo: Mercado de Letras.
- _____.1995b.**Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo:Scipione.
- OLSON, David.1997. **O Mundo no Papel - As Implicações Conceituais e Cognitivas da Leitura e Escrita**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática.
- PINTO, Abuêndia P. **A dupla perspectiva: leitura – escrita e o sociointeracionismo**. III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. UFMG, Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.
- _____.1996.**Processos Cognitivos e Estilo Individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor**. Tese de Doutorado. PUC/SP,
- REGO, Teresa Cristina.1995.**Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação** . 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- ROJO, Roxane H. R.1992. “*Modelos de Processamento em Produção de Textos: Subjetividade, autoria e monitoração*”. In: PASCHOAL, M. Sophia Z. e CELANI, Mª Alba (org.) – **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística àLinguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC.
- SANTANA, Eliete Maria. 2001. **O Processo da(Re)escrita- uma trajetória lingüístico-cognitiva/sócio-interacionista**.Dissertação de Mestrado.UFPE/Maio.
- SEQUEIDA, Julia e SEYMOUR, Guilherme.1995. *El Razonamento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura*.In: **Lectura y Vida**. Año 16, n 2, Junio,pp.13-19.
- SAUSSURE, F.1995. **Curso de Linguística Geral**. Trad. CHELINI, Antônio; PAES, José Paulo e BLIKSTEIN, Izidoro. 20. ed. São Paulo: Cultrix.
- SILVA, E. T.1993. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SOARES, Magda.1993. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 10. ed. São Paulo: Ática.
- _____.1998. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOLÉ, Isabel. 1998. **Estratégias de leitura**. Trad. Schilling, Cláudia. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- TEBEROSKY, Ana. 1993. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 5. ed. Campinas / SP: Edit. da Universidade Estadual de Campinas.
- TREVISAN, Eunice Mª C.1992. **Leitura: Coerência e Conhecimento Prévio (uma exemplificação com o frame carnaval)**. Sta. Maria: Edit. Da UFSM.
- VAN DIJK, T. E KINTSCH, Walter.1997. *Cognitive Psychology an Discourse: Recalling and Summarizing Stories*. In: DRESSLER, W.U. (editor).**Current Trends en Textlingü.istics** New York: De Gruyter.
- VYGOTSKY, Lev S.1995. **Pensamiento y language – cognición y desarrollo humano**. Buenos Aires: Editorial Piados.

ANEXOS

Quadro Demonstrativo

Perfil Sociocultural dos Alunos

Número de Informantes: 06

ITENS	PERCENTUAIS (%)
01 – Sexo	
Masculino	50
Feminino	50
02 – Faixa de renda familiar	
Entre 1 a 5 Salários Mínimos (SM)	33
Entre 6 a 10 SM	67
03 – Onde fez os estudos do Ensino Fundamental (1º Grau)?	
Todo em escola pública	33
Todo em escola particular	17
Parte em escola pública, parte em escola particular	50
04 – Onde fez os estudos do Ensino Médio?	
Todo em escola pública	100
Todo em escola particular	0
Parte em escola pública, parte em escola particular	0
05 – Em que turno cursou o Ensino Médio?	
Diurno	100
Noturno	0
Parte diurno e parte noturno	0
06 – Línguas estudadas	
Materna	100
Outras línguas	83
07 – Línguas estudadas	
Inglês	33
Francês	0
Espanhol	67
Alemão	0

08 – Duração do estudo de línguas	
0 a 1 ano	0
2 a 3 anos	83
4 a 5 anos	0
Mais de 5 anos	0
09 – Quais os locais de estudo de Língua Estrangeira?	
Cursos particulares	17
Núcleos de língua da Rede Pública Estadual	83
10 – Faixa etária do aluno em 2001	
Entre 17 – 18 anos	83
Entre 18 – 19 anos	0
Entre 19 – 20 anos	17
11 – Ao término do 2º grau, você pretende:	
Não mais estudar	0
Ingressar num curso universitário	83
Fazer cursos técnicos-profissionalizantes	17
12 – Que atividades extraclasse você mais participa?	
Atividades esportivas	33
Atividades artístico-culturais	17
Outras atividades	33
Nenhuma atividade	17
13 – Com qual atividade você ocupa mais tempo?	
Leitura	50
Música	17
Televisão	17
Outras	16
14 – Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado?	
Jornal escrito	16
Jornal televisivo	67
Revistas	17
15 – Dos tipos de revistas e/ou jornal de lazer você mais lê:	
Informativos (Veja, IstoÉ, Época...)	67
Fotonovelas	17
Revistas esportivas	16

16 – Além dos textos didáticos informativos, o que você mais lê?						
Literatura (ensaios, romances, contos, crônicas...)						83
Nenhum tipo						17
17 – Que programas de TV você mais gosta?						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Reportagens	33%	17%	50%	0%	0%	0%
Entrevistas	33%	17%	33%	17%	0%	0%
Noticiários	17%	17%	17%	33%	17%	0%
Documentários	17%	17%	0%	17%	33%	17%
Desenhos animados	0%	17%	0%	17%	33%	33%
Novelas	0%	17%	0%	17%	17%	50%
18 – Nível de instrução do pai:						
Ensino Fundamental completo						33
Ensino Fundamental completo						33
Ensino Médio completo						17
Ensino Médio completo						17
19 – Nível de instrução da mãe:						
Ensino Fundamental completo						33
Ensino Fundamental completo						33
Ensino Médio completo						17
Ensino Médio completo						0
3° grau incompleto						17

Quadro Demonstrativo – Nº de Informantes: 06

I – Perfil do aluno-autor

1 – Você gostou de escrever?	
Sim	50%
Não	50%
Justificativas: <i>“faz refletir”, “expomos sentimentos”, “melhora o modo de escrever”; “tenho dificuldades de organizar as palavras em um texto”, “não me atrai de nenhuma forma”.</i>	
2 - Que motivos o levam a escrever?	
Exigências escolares	83%
Exigências profissionais	0%
Manter contato com pessoas do meu círculo de amizades	17%
Expressar opiniões e/ou crenças sobre fatos do mundo	0%
3 – Com que frequência você costuma escrever?	
Sempre	17%
Às vezes	66%
Raramente	17%
Nunca	0%
Justificativas: <i>“quando é importante”, “indisponibilidade de tempo”, “só escrevo na escola”, “falta de interesse”, “só escrevo para trabalhos escolares e nem sempre é preciso”, “porque estudo, e nele necessita o uso da escrita”.</i>	
4 – Onde você escreve mais?	
Em casa	34%
Na escola	66%
No trabalho	0%
5 - Para quem você escreve mais?	
Para escola	100%
Para jornais	0%
Para amigos e/ou parentes	0%
Para si próprio	0%
Outros	0%

6 - Que tipo de texto você prefere escrever? (Numere, na ordem crescente, de acordo com sua preferência)						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Cartas (informais)	33%	33%	0%	17%	0%	17%
Cartas (formais)	0%	0%	17%	0%	33%	50%
Trabalhos escolares	50%	17%	0%	33%	0%	0%
Textos narrativos	0%	17%	17%	17%	50%	0%
Textos de opinião	0%	17%	50%	17%	17%	0%
Textos pessoais	17%	17%	17%	33%	0%	17%
7 - Que tipo de linguagem você emprega mais em seus textos?						
Formal (procurando atender à norma padrão)				34%		
Informal (sendo mais espontâneo, menos preocupado com a norma culta)				66%		
Justificativas: “sinto-me mais à vontade e menos tenso, com chances de expor melhor as idéias”, “eu me sinto mais à vontade de escrever o que penso, do meu jeito”, “me sinto mais leve para apresentar minhas idéias”; “porque é o tipo de linguagem exigida pela maioria dos concursos”, “sou uma pessoa que se preocupa mais com aspectos emocionais e espontâneos”.						
8 - O que você mais escreve além das exigências escolares?						
Nada				33%		
Poemas				33%		
Textos pessoais				34%		

1.5 II – Estratégias usadas durante o processo da escrita

9 – Antes de iniciar o texto, você costuma planeja-lo?	
Sempre	0%
Às vezes	66%
Raramente	34%
Nunca	0%
Justificativas: “para ver se está de acordo com o que eu escrevi”, “gosto da espontaneidade, as idéias vão surgindo aos poucos”, “geralmente, eu coloco da forma que vem na cabeça e depois dá uma seqüência”, “costumo apresentar as idéias no texto e desenvolvê-las no seu desenvolvimento”, “Porque já me acostumei a começar logo no rascunho e depois passar a limpo”, “porque exponho o que estou sentindo naquele momento”.	

10 - Para escrever um texto, você primeiro o faz numa versão inicial (esboço, rascunho) e só depois dá-lhe forma definitiva?						
Sempre	50%					
Às vezes	17%					
Raramente	33%					
Nunca	0%					
Justificativas: “para mudar algumas palavras, se preciso”, “não costumo modificar muito meus textos”, “para, caso precise, mudar alguma palavra ou verbo que esteja mais adequado”, “porque no rascunho posso organizar melhor as idéias”, “porque é mais seguro. Caso haja erro, ainda há tempo de corrigi-lo”, “porque sempre tenho idéias contínuas em mente, quando não tenho, fico muito confusa”.						
11 - Quando você está produzindo um texto, o que mais o preocupa? (Numere, na ordem crescente, de acordo com seu procedimento habitual)						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
<i>estabelecer, diálogo com seu leitor</i>	17%	66%	17%	0%	0%	0%
<i>adequar seu texto à norma padrão</i>			50%	17%	33%	0%
<i>tornar sua mensagem clara, atraente e agradável</i>	83%	17%	0%	0%	0%	0%
<i>valorizar seu texto pelo uso de um vocabulário mais culto</i>	0%	17%	17%	17%	50%	0%
<i>estética final do texto</i>	0%	0%	17%	66%	17%	0%
12 - Ao iniciar novo parágrafo, você preocupa-se em estabelecer vínculo com o anterior?						
Sempre	17%					
Às vezes	66%					
Raramente	17%					
Nunca	0%					
Justificativas: “Para que o texto fique de acordo com todos os parágrafos”, “para o texto não fugir do assunto”, “nem sempre, mas tento não fugir ou contrariar a idéia defendida”, “para não fugir da idéia central”, “porque tenho medo de fugir ou perder o raciocínio do parágrafo anterior”, “porque um texto tem que haver diversidade para que o mesmo seja bastante interessante”.						
13 - Caso você se preocupe em manter vínculo entre os parágrafos componentes do texto, de que modo o faz?						
Retoma a idéia através de sinônimos ou repetição de palavras	33%					
Usa expressões do tipo: “Pelo que já foi exposto”	17%					
Questiona o já dito, através de interrogativas	17%					
Questiona a idéia em questão com dados contrários	33%					

14 - Em seus textos, você procura usar a pontuação como recurso revelador da sua intenção comunicativa?	
Sempre	50%
Às vezes	50%
Raramente	0%
Nunca	0%
Justificativas: <i>“eu uso para entender mais a frase, principalmente com vírgulas”, “quando quero chamar atenção para certa idéia”, “para tentar separar ou dar pausa entre uma palavra e outra”, “para que se possa fazer perguntas e afirmações no desenvolvimento do texto”.</i>	
15 - Levando-se em consideração que alguém vai ler o seu texto, você procura deixar “pistas” reveladoras das suas intenções de comunicação?	
Sim	100%
Não	0%
Justificativas: <i>“para o entendimento mais claro das nossas intenções comunicativas”, “para justificar e/ou defender a minha idéia”, “para facilitar a sua compreensão e para que as idéias fiquem bem claras”, “porque tenho medo de não conseguir me expressar com clareza”.</i>	
16 - Quando finaliza um texto, você costuma lê-lo para sanar possíveis falhas:	
Sempre	83%
Às vezes	17%
Raramente	0%
Nunca	0%
Justificativas: <i>“eu não estou com paciência para ler, às vezes”, “para não perder o risco de perder um trabalho”, “para ver se há erros de regência, concordância...”, “para me certificar se realmente apresentei a idéia desejada”, “para ter uma visão geral do que foi escrito e modificar algo que não me agradou”, “para que haja perfeição no que faço”.</i>	
17 - Ao terminar um texto, você busca colocar-se como o primeiro leitor dele, a fim de verificar se a sua intenção comunicativa está visível no texto?	
Sempre	50%
Às vezes	50%
Raramente	0%
Nunca	0%
Justificativas: <i>“leio para ficar entendido”, “para identificar supostos erros”, “para ver se está clara a idéia do texto”, “porque só assim percebo se vou convencer o leitor com as idéias apresentadas”, “para ter uma visão mais ampla do que escrevi, podendo perceber alguma falha”.</i>	

18 - Durante o processo de escrita, você costuma interromper o texto para analisar se a progressão do seu texto está (in)coerente?	
Sempre	67%
Às vezes	33%
Raramente	0%
Nunca	0%
Justificativas: “para ver se está de acordo com o que eu escrevi”, “para ver se as idéias têm ligação e se completam”, “para ver se está de acordo com os argumentos apontados”, “para ver se estou realmente defendendo a idéia apresentada”, “porque fico mais segura para continuar o texto”.	
19 - Quando escrevemos, o fazemos para alguém. Mesmo não estando fisicamente presente, esse alguém é motivo de preocupação na sua escrita?	
Sempre	67%
Às vezes	33%
Raramente	0%
Nunca	0%
Justificativas: “com medo que o leitor não entenda”, “devido à preocupação que essa pessoa entenda meus pontos de vista”, “para ver se está claro o entendimento do texto”, “porque tenho a preocupação de convencê-lo com as minhas idéias”, “porque não sei como o leitor irá interpretar meu texto. Por isso, sempre me coloco no lugar dele”.	
20 - Quando vai “passar a limpo” o seu texto, você:	
Sempre o modifica	17%
Algumas vezes o modifica	67%
Raramente o modifica	16%
Nunca o modifica	0%
Justificativas: “para ficar mais claro o texto”, “não costumo modificar muito meus textos”, “para deixar mais adequado com o tema extraído”, “quando acho palavras que ficariam melhor naquele contexto ou quando fujo da idéia central”, “porque durante o desenvolvimento do texto sempre aparecem mais idéias que podem substituir outras”.	

DIÁRIO REFLEXIVO

Aluno: _____

Série: _____ Data: _____ Idade: _____

OBS.: Este documento serve de roteiro para você registrar suas reflexões sobre o processo de escrita que está vivenciando. Você deverá, após cada oficina, desenvolver, por escrito, a sua experiência em relação ao trabalho, à pesquisadora, aos colegas e a você mesmo.

- 1) Relate as atividades desenvolvidas e propostas pela pesquisadora, analisando a importância das mesmas em relação à sua aprendizagem da escrita e aos seus objetivos em relação à mesma.
- 2) O que lhe foi mais significativo durante a realização das atividades propostas?
- 3) O que lhe pareceu de menor importância, nas atividades, para aprendizagem da escrita?
- 4) Mencione suas maiores dificuldades na organização de um texto e indique **se e como** a metodologia empregada nos encontros de trabalho pode ajudá-lo a solucioná-las.
- 5) Que habilidades cognitivas você utilizou durante as atividades? Quais as que lhe parecem mais úteis para a produção de texto?
- 6) Pra você, o que foi trabalhado em sala modificou sua maneira de produzir textos? Se afirmativo, de que forma?
Se negativo, justifique.
- 7) Tente fazer uma comparação entre o seu estilo pessoal de produzir textos, ante e após o trabalho desenvolvido nos nossos encontros semanais.

Adaptado de PINTO, Abuêndia, 1996. **Processos cognitivos e estilos individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor.** Tese de Doutorado.

Protocolo de Pausa

Roteiro para a Coleta de Dados

1. Instrução pré-escrita: tarefa de análise do tema

Antes de começar a escrever o texto, leia apenas o título. O que você sabe sobre o assunto?
Como pretende desenvolvê-lo?

2. Instruções para a escrita

2.1. Você tem a tarefa de escrever um texto dissertativo sobre um tema educacional ou da atualidade. Antes de começar a escrever, você lerá um outro texto, jornalístico, sobre o mesmo tema que irá desenvolver. Esse texto jornalístico será analisado quanto às idéias e argumentos usados pelo autor para defender o seu ponto de vista. Após a análise, você deve escrever o seu texto, prestando atenção ao modo como o faz para comentar o seu procedimento durante e após o seu término.

2.2. O texto deve ser escrito silenciosamente; contudo, essa escrita deve ser interrompida quando você:

2.2.1. Notar uma pausa na sua escrita (não importa a duração)

2.2.1.1. Quando sua escrita for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor:

a) assinale (com um asterisco) o local, no texto, onde ocorreu a pausa, isto é, indique a palavra, a expressão ou oração que a ocasionou;

b) comente, por escrito, sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema relacionado ao desenvolvimento das idéias, à questões de ortografia, de ordem sintática ou de ordem de significação;

c) registre esses comentários à parte, isto é, numa “Folha de Comentários” que será destinada a esse fim. Nela, aponte tanto o problema quanto a solução que você encontrou.

2.2.2. Chegar ao final de cada parágrafo

2.2.2.1. Quando terminar de escrever cada parágrafo, por favor:

- a) relate sobre o que acabou de escrever, isto é, sobre o conteúdo do parágrafo;
- b) comente sobre o que estava pensando enquanto escrevia o parágrafo

2.3. Após o término do texto, você deve organiza-lo em uma folha à parte (passar a limpo). Caso faça alguma modificação, comente-a na “Folha de Comentários”.

2.4. Releia o seu texto, depois de pronto, colocando-se a distância dele, como o seu primeiro leitor.

- Pausa - momento em que a atividade de escrita é interrompida você nota, por exemplo, que está pensando sobre um problema que encontrou ou sobre algo que tenha chamado sua atenção.

3. Entrevista gravada

Será realizada após o término da sua escrita. Serão feitas algumas perguntas sobre o seu comportamento durante a tarefa da escrita e serão gravadas as respostas.

Perguntas:

1. Ao escrever cada parágrafo, estava antecipando o que viria em seguida?
2. Observou a progressão dos parágrafos, tentando manter a coerência entre eles?
3. Manteve-se atento à idéia principal ou perdeu de vista o seu tópico, em algum momento?
4. Como acompanhou a continuidade de sentido do seu texto?
5. Identificou e procurou solucionar trechos problemáticos? Como?
6. No ato de “passar a limpo”, fez modificações no seu texto? Quais?
7. Você planejou o seu texto?
8. Sobre o que pensou ao tomar conhecimento do tema a ser desenvolvido?
9. Fez alguma associação com outro texto sobre o mesmo tema?
10. Procurou colocar o seu ponto de vista de maneira direta ou indireta?
11. Ao terminar o seu texto, colocando-se como seu primeiro leitor?

12. Você gostou do tem escolhido?
13. Pensar sobre esse tema ajuda-o a modificar o seu comportamento enquanto pessoa?
14. Se tivesse que reescrever esse mesmo texto daqui a algumas semanas, você o modificaria?
15. Fez uso de seu conhecimento de mundo e do conhecimento lingüístico para estruturar o seu texto?
16. Tem observado alguma mudança na sua maneira de escrever a partir das oficinas?

4. Instruções pós-escrita

Por favor, faça um breve resumo oral do texto escrito.

Obrigada pela colaboração!

Informante: DF

Escrever: ao que será que se destina?

Desde seu surgimento, na antiguidade, a escrita é um dos maiores meios de comunicação, com o passar do tempo, sofreu mudanças, pois hoje podemos perceber a escrita presente em diversas formas: desde textos manuscritos a escrita via internet.

É muito fácil perceber onde a escrita atua em nosso cotidiano, ao passo que a usamos com muita frequência ao pegar um meio de transporte, ao andarmos na rua, ao lermos, ao nos comunicarmos com outras pessoas enfim.

Uma das formas de escrita mais moderna é a via internet. Esta usa de todo o seu poder para unir pessoas de todo o mundo, diminuindo distâncias, ultrapassando fronteiras, transmitindo informação sobre o que se passa pelo mundo num curto prazo de tempo.

Embora seja tão importante, escrever não é um ato fácil, pois escrever é passar emoções, sentimentos e nem todos conseguem transmitir sua idéias através de palavras. Esta dificuldade pode estar relacionada com a falta, desde criança, de estímulo a leitura, a escrita, e a comunicação entre palavras, onde se criou a idéia de que a melhor comunicação é a verbal, que, aliás, é a mais usada.

É inegável a sua importância. Esta importância é devido a grande necessidade que temos em nos comunicarmos e nos informamos, mesmo que esta seja feita de qualquer modo.

Informante: DF

O governo do estado está lançando um projeto que consiste em separar algumas das vagas de uma universidade para aluno da rede pública. A outra parte estaria disponível para os demais concorrentes, entre alunos da rede particular e pessoas que já concluíram seus estudos. Este projeto teria como objetivo dar vantagens aos alunos da rede pública com relação aos demais.

É muito conhecida a concorrência para se ingressar na universidade, mas essa concorrência não está sendo igual para todos, uma vez que as pessoas não estão tendo a mesma preparação.

De um lado temos alunos da rede particular, estes tem, quase sempre, uma boa preparação, um ensino voltado para ingressar numa universidade, tiveram uma boa infraestrutura, bons professores e incentivos por todos os lados.

Do outro lado estão os alunos da rede pública que vivem com grande defazagem de ensino, falta de material didático, espaço físico danificado, desânimo por parte dos alunos e professores, sem contar com a carga horária que é bem inferior com relação ao outro grupo.

É evidente que os alunos da rede pública estão com grande defazagem, mais será que o governo diminuirá esta desvantagem com este projeto? De certo, que não. Através dele, o governo está assumindo que está ciente da situação que está passando o ensino público, admitindo que seus alunos têm uma preparação inferior aos demais.

Informante: ME

Escrever: ao que será que se destina?

Escrever se destina a vários modos: comunicativos, ortográficos, contar uma história ou idéia, enfim quando uma pessoa escreve ele quer passar alguma idéia para o leitor, para que ele possa não só ler mas entender também. Quando uma pessoa escreve ela se limita muito porque tem que pensar no que vai escrever para passar tudo de bom que tem ao seu alcance, não só por escrever mas para aumentar mais o conhecimento melhorar a ortografia enfim escrever é muito bom, porque tem várias virtudes.

Escrever se destina também as virtudes que a pessoa tem em escrever, por que se a pessoa é um bom leitor ele é um bom escritor. Por isso a pessoa que quiser escrever para alguém ela tem que ler muito para ter facilidades na hora de escrever. Mas se a pessoa não ler nada ela vai ser um mal escritor. Por isso que é muito bem ler para desenvolver o conhecimento ampliando-o cada vez mais, para que o leitor entenda o que se escreve sem ter aquela dificuldade de escrever. Na infância é que a pessoa tem várias virtudes porque se ter uma boa infância onde se dedica mais a leitura e escritura futuramente será um bom escritor.

Informante: ME

Apartheid Social

O tema deste texto nos mostra a que ponto chegou a educação no Brasil, para isto o ensino privado e o público destacam-se mais porque há muitas diferenças entre um e outro.

No ensino público o aluno que passa no vestibular ele entra na universidade e o privado também mas para isso as diferenciações são muito grande porque o aluno do Ensino Público só tem direito aquela universidade onde o ensino é gratuito e não muito bom se comparado ao do ensino privado. E o aluno que tem melhores condições ele além de freqüentar o seu lugar que é o ensino privado ele também participa de Ensino Público e tendo mais chances porque há uma melhor condição de vida dele do que a do próximo.

Com o isso o Brasil é um país pobre porque não se preocupa em melhorar o ensino público e que para desenvolver precisa investir muito na educação. Sem nenhum empenho dos políticos em investir na educação, mesmo porque seus filhos estudam na rede privada e com isso não mostram nenhum interesse pelas públicas mas se igualando com as instituições particulares eles estariam tirando a chance de seus filhos chegarem a faculdade sem fazer nenhum esforço.

Com isso conclui-se que o ensino público no Brasil cad dia que se passa esta ficando cada vez mais ruim (um caos) e futuramente esses alunos não vão ter nenhuma chance de competir de igual para igual com o seu concorrente. Pois não haverá vaga para ele.

Informante: MC

Escrever: ao que será que se destina?

A escrita é muito importante para todas as pessoas. Inclusive por ser um ato social, educativo e principalmente comunicativo.

Ela é usada em tudo o que fazemos: se alguém que está em outro estado (ou país), longe da família, quer escrever uma carta para seus familiares e essa mesma pessoa não souber escrever, ela vai ficar isolada sem ter como se comunicar, a não ser que peça ajuda a uma outra pessoa que saiba escrever.

É um meio de comunicação mais utilizado e mais antigo, pois é através de jornais e revistas que acompanhamos muitos acontecimentos sociais, políticos, econômicos do dia-a-dia. Além disso a escrita é uma grande cultura para um país, apesar de o nosso ser tão pobre em relação a educação do povo.

Informante: MC

Um alerta

Está sendo implantado um novo projeto de lei, que vai separar os alunos de escolas públicas e privadas.

Esse projeto vai dar aos alunos de escolas públicas, o direito de entrar na Universidade sem competir igualmente com os de escolas particulares.

Isso dar a entender, que os alunos das redes particulares são mais capacitados, e que os das redes públicas não têm capacidade de competir por igual com estes.

Tudo isso porque o aluno da rede pública, não teve as mesmas oportunidades, não teve o mesmo conteúdo de ensino de qualidade que os da rede particular. Assim, quando algum aluno que estuda em escola pública passar em primeiro lugar no vestibular, esse vai ser motivo de muito orgulho para os donos do poder, e ganhará um prêmio por isso.

Por fim de tudo que já foi dito, esse planejamento do governo está sendo um tipo de prêmio de consolação para os estudantes públicos.

Informante: EN

Escrever: ao que será que se destina?

Escrever: uma terapia para quem gosta, tem gente que escreve e não dá importância a escrita, se engana ela, porque não sabe o quanto é importante o uso da escrita para todos desse mundo.

Ao escrever qualquer tipo de argumentos estamos realizando um ato de extrema sabedoria, os pensamentos vão além e quem não sabe escrever mau sabe ler, esta pessoa tem muita dificuldade de comunicação na escrita, na fala e na leitura.

Grandes aqueles que têm o dom e a sabedoria de escrever bem sabendo passar para todos seus sentimentos, virtudes e conhecimentos.

Informante: EN

Apartheid Social

É direito de toda a criança está matriculada em qualquer escola pública ou privada, com isso tendo benefícios para ela e toda a sociedade.

Contudo não devemos ter preconceitos com àquela que está matriculada em escola pública, e é isso que nós estamos vendo quando um estudante presta um vestibular, e as pessoas o elogiam como se fosse coisa de outro mundo só porque ele estudou em escola pública, é mais um tipo de preconceito racial para nós.

Não queremos saber de onde veio este estudante e sim a qualidade deste profissional que estamos contratando.

Informante: RC

Escrever: ao que será que se destina?

A escrita está cada dia mais ligada a nossa vida. Sem ela fica complicado realizar algumas de nossas atividades cotidianas. Sua utilização é fundamental em vários setores, especialmente no de comunicação.

Surgida na transição da pré-história para a história propriamente dita escrita vem nos acompanhando para facilitar a transmissão de conhecimentos culturais, políticos, econômicos que passam de sociedade para sociedade ao longo das gerações.

Uma das áreas onde a escrita tem muita influência e importância é na de comunicação, como já havia sido citado. Textos jornalísticos, publicitários, históricos, políticos nos deixam a par do que está acontecendo a sociedade.

Mesmo com a tecnologia, que vai do celular até a internet, a escrita continua sendo de grande utilidade para os que aderiram ou não a esse modernismo da comunicação.

Seria muito importante se o hábito de escrever fosse desenvolvido desde cedo na vida das pessoas. Só assim, haveria uma preocupação maior em relação à leitura e conseqüentemente melhoria a escrita, que hoje é um dos fatores que influencia nas “seleções” que enfrentamos em nossas vidas.

Informante: RC

Apartheid Social

Caridade. Esta seria a palavra correta para designar o projeto de algumas universidades na seleção de novos alunos. Uma certa porcentagem das vagas será destinada a alunos do ensino público.

Por que esta separação? Certamente porque acham que esses alunos não tem condições de competir com os de escola particular. E, infelizmente, é esta a realidade.

Defasagem na carga horária, falta de professor, escolas sem estrutura física digna, falta de material didático são alguns problemas que os alunos do governo enfrentam. Enquanto as escolas particulares investem em modernidade e coisas básicas como vasta carga horária e professores estimulados.

Começa daí a injusta competição entre jovens que na maior parte das vezes, estão atrás do mesmo objetivo: uma vaga na universidade.

O correto não seria dedicar a esses alunos algumas vagas, que são como “prêmio consolação”, e sim cobrar providências para que eles sejam preparados igualmente aos alunos do ensino privado e tenham as mesmas condições de competir.

Informante: RA

Escrever: ao que será que se destina?

Sem dúvida alguma, a escrita é a forma mais conhecida de comunicação, após da fala. Desde que surgiu, no final da pré-história, procurou-se aperfeiçoá-la de diversas maneiras até chegar ao grau atual de desenvolvimento.

Entretanto, apesar de ser essencial na vida de todos, a escrita não é de domínio geral da população. Muitas pessoas não percebem o erro cometido, ao ignorá-la. Conseqüentemente a isso, a dificuldade de comunicação e de entendimento dos fatos e acontecimentos da atualidade, torna o indivíduo alienado.

A escrita prima principalmente em disseminar a informação e promover a comunicação entre todos os povos. Serve também, como uma alternativa para quem não consegue se exprimir bem com as palavras e encontra nela, uma forma de fazê-la. A cada palavra e período escrito, novas idéias e pensamentos vão surgindo.

Manter os hábitos de escrita, sem dúvida é fundamental para qualquer ser humano. Com ela pode-se descobrir segredos que nem o próprio escritor sabia pertence-lo e pensar sobre coisas até então desconhecidas.

Informante: RA

Apartheid Social

Tornou-se notável a diferenciação existente entre os alunos da escola pública e privada. Essa distinção foi criada graças a desvalorização da escola pública e o desinteresse em resgatá-la.

Não é difícil perceber que o ensino público de hoje não é o mesmo de anos atrás. Antigamente existiam ótimas escolas gratuitas que formaram pessoas de grande destaque em nossa sociedade atual. Isso demonstra que o problema da escola pública vem ocorrendo de maneira gradativa, piorando a cada ano que passa.

Essa situação poderia se inverter, trazendo de volta a escola pública de antigamente. Porém, com o desinteresse dos governantes, não dando condições de trabalho aos professores e deixando os estudantes em situação precária, torna-se difícil reverter esse quadro. Além do mais, eles ainda colaboram com esse processo de inferiorização do aluno carente com projetos como o Amigos da escola e Rumo à Universidade.

Assim sendo, o ensino gratuito vem se deteriorando cada vez mais. Só uma atitude enérgica na tentativa de trazer a boa escola pública de volta poderá quebrar esse quadro de desigualdade.

OS PIT-BOYS

Surgiu um termo novo na língua portuguesa, *pit-boy*. Vem da combinação de dois outros termos da língua inglesa, sendo que a primeira parte vem de *pit bull terrier*, a raça de cães desenvolvida originalmente para lutas e tristemente famosa pela sua história de ataques violentos a pessoas, inclusive por um caso recente de grande repercussão, do ataque, em São Paulo, a uma criança, a qual foi defendida e salva por Catita, uma muito corajosa e dedicada cadelinha vira-lata. A segunda parte é *boy*, que significa moço, garoto, rapaz.

Esse neologismo, baseado na fama do Pit Bull, poderia então ser entendido de uma forma livre como: “rapaz fisicamente forte, que age e se comporta de modo violento e irracional, como uma fera anti-social”. É um conceito terrível, até pejorativo, porque compara pessoas – e pessoas jovens, com todo um futuro à sua espera – a bestas-feras brutais, como se já tivessem perdido sua condição de humanidade.

Os filólogos ficam horrorizados com essa porção de palavras estrangeiras que se intrometem no nosso linguajar popular e vão se abrigando até acharem um lugar nos aurélios. Mas não é isso que me preocupa e sim o fenômeno social da violência cada vez maior entre os jovens, sem causas evidentes, mas com tal intensidade que chega a merecer uma denominação tão triste.

A rebeldia e a irreverência são características intrínsecas dos jovens. Os choques de gerações não são nenhuma novidade. Os pais calmos, responsáveis e preocupados de hoje em dia foram os *hippies*, os contestadores, os bagunceiros de anos atrás. O jovem é pela própria natureza um inconformado e, ao longo de toda a história, seu inconformismo manifesta-se sempre em oposição ao *status quo*, na busca de um mundo melhor. É uma vontade de mudança, de transformar o mundo. Uma vontade sem barreiras e sem medos, uma tremenda energia social.

Na maior parte dos casos, essa energia é construtiva. Muitas vezes tem sido manipulada, mas, mesmo quando isso acontece, mesmo quando é equivocada, a motivação básica do jovem em geral é positiva e transformadora.

Vimos essa energia no jovem anônimo que dez anos atrás enfrentou de peito aberto uma coluna de tanques do exército chinês na Praça da Paz Celestial. Estava nas caras pintadas que pediam as diretas-já, assim como nas multidões que enchem as ruas em qualquer lugar do mundo sempre que a

comunidade aspira a algum tipo de melhoria social. Os jovens têm sido a ponta de lança dos movimentos reformistas.

É isso que assusta no fenômeno *pit-boy*. Parece ser a demonstração de uma tendência de canalização dessa energia para o mal, sem nenhuma causa aparente. Jovens de classe média e alta, que tiveram a chance de estudar em boas escolas, a quem não falta comida, roupa, conforto ou oportunidades de crescimento pessoal, mas que agem contra o mundo, possuídos pela raiva, pelo ódio e pela crueldade, destrutivamente, sadicamente. Jovens vazios, sem ideal, sem objetivo, violentos pela própria violência.

Foram *pit-boys* que atearam fogo a um índio pataxó em Brasília; que fazem a mesma coisa com mendigos, que agridem covardemente os mais fracos e provocam brigas e tumultos nas festas e nos locais de diversão; que promovem os irresponsáveis “pegas” de automóveis; que descambam para o alcoolismo, para as drogas, para o crime. São dignos de pena, sem dúvida, mas também merecem ser responsabilizados pelos seus atos. A sociedade e os pais precisarão conhecer melhor o fenômeno, suas causas, o papel da educação e da família na sua formação, para aprender a se defender, a reprimir e a prevenir esse mal.

João Carlos Paes Mendonça

Texto extraído do Jornal do Commercio, em 22 de Fevereiro de 2001

AMIGOS DA ESCOLA

O perigo potencial contido na propaganda maliciosa é que, camuflada e com ingênua aparência, à semelhança das mortíferas minas de guerra, está sempre apta a atingir incautos; a forma insidiosa da difusão dessas idéias consegue fazê-las atingir profundamente a capilaridade do tecido social e nele se engastar.

Nesse ramo, Joseph Goebbels, ministro da Propaganda da Alemanha hitlerista criou estilo próprio no processo de mistificação de massas, tendo o cinismo de apregoar que uma mentira muitas vezes repetida transforma-se em verdade.

Os artifícios, artimanhas e falácias de que o Governo Federal/MEC vem se utilizando para, através de custosa publicidade na televisão, dar destaque ao trabalho de colaboradores da escola, buscando demonstrar a abnegação dessas pessoas em prestar serviços gratuitos, são dignos do falecido ministro alemão. Ali vem se propagando a largueza de espírito dos chamados “Amigos da Escola”, alardeando a generosidade e o desprendimento dos que, espontaneamente, procuram estabelecimentos de ensino fundamental para emprestar sua colaboração em variados ramos de atividade, seja como jardineiro, contador de estórias infantis, instrutor de esportes e outros.

Diretora de escola aparece na propaganda governamental exaltando as excelências desse trabalho gratuito, enfatizando seu elevado valor social. Muito bem; em princípio, digna de louvores a tarefa dessas pessoas. Mas, a parte negativa de tal colaboração com a escola se apresenta de forma perversa, a ser notada a curto prazo. É que, contando com uma plêiade de colaboradores altamente experientes e capacitados, em breve não mais será necessário contratar serviços de serventes, merendeira, professor de educação física e, com o avanço do criativo projeto, também serão dispensáveis professores remunerados, pessoal de secretaria e, até mesmo, aquela dirigente escolar que aparece na TV elogiando as excelências do plano do MEC. Alguém da comunidade local, possuidor de experiência, poderá com vantagem vir a substituí-la – sem remuneração alguma.

A escola pública brasileira alcançará, então, a máxima perfeição, dirigida e operada por membros da comunidade local (do porteiro à diretora) sem nenhum custo de salários e contribuições previdenciárias – um êxito completo. Porém, do lado de fora do prédio restarão, perplexos diante do fenômeno, desempregados, dirigentes escolares, professores, serventes e merendeiras, vítimas da malévola campanha do MEC contra a laboriosa e sacrificada classe.

Reduzindo ainda mais os custos, poderão ser fechados, por irem se tornar absolutamente desnecessários, centenas de cursos de magistérios e de pedagogia, pois a profissão de mestre (igualmente à classe média brasileira e o mico leão dourado) sra, brevemente, espécime em extinção.Com a palavra os sindicatos do pessoal do ensino.

(Joaquim Correia Lima Filho, advogado).

Texto extraído do Jornal do Commercio, em 07 de Fevereiro de 2001, 1º caderno, p. 10.

1.5.1.1.1 UM NOVO APARTHEID

O fecho do vestibular é sempre uma grande festa. Traz muitas emoções, lágrimas de alegria e de tristeza, a revelação de expectativas, a consagração de sonhos. Nada de novo, pois. Mas começa a trazer, também, e de forma absolutamente “normal”, um dado que em nada contribui para enriquecer a educação brasileira: a seletividade das notas, distinguindo o público e o privado. Impressiona a serena constatação de que é natural comemorar a nota 86,67 para o primeiro lugar do ensino privado e 66,77 para o melhor aluno, ou melhor aluna, do ensino público.

Essa distinção não deve necessariamente caracterizar futuros profissionais de primeira e segunda classe. A realidade nos mostra que boa parte da classe dirigente e do mundo acadêmico brasileiro vem dos estratos mais humildes, formou-se na dureza, em jornadas rigorosas de trabalho e estudo, simultaneamente. Mas a lógica que nos informa a distinção do público e do privado na classificação do vestibular deixa evidentes algumas deformações da realidade brasileira, a começar pelo que parece a falência de tudo que é público.

Evidente que esse é um grande equívoco, particularmente em se tratando de educação. A crônica pedagógica brasileira, quase toda situada no século XX – posto que no século passado a regra era o analfabetismo – faz-se de grandes instituições e notáveis educadores, todos localizados no ensino público. Há, no campo pedagógico, abundantes dissertações, monografias, teses que apontam para o impacto da economia moderna no campo educacional, aí distinguindo onde há mais investimentos e onde se busca expansão e qualidade do ensino.

Essas lições nos mostram que há uma preocupação para com o resgate da qualidade do ensino público, até porque o Brasil ainda é um país com uma população majoritariamente pobre, que não pode ser vítima da clássica causação circular que a condenaria a continuar pobre porque incapaz de acesso à melhores instituições de ensino, que, por sua vez, estariam distanciadas dos segmentos mais pobres da população pelo alto custo da mensalidade. Isso, contraditoriamente, no ensino médio, posto que no ensino universitário são muitas as instituições públicas e gratuitas de boa qualidade, mais acessíveis a quem teve melhor ensino médio.

É urgente que o país saia dessa tremenda contradição e comece a desestimular a seletividade dos estudantes de ensino público – supostamente inferiores – e privado – supostamente superiores. Evidente que essa formação de castas tende a aprofundar as nossas contradições e retardar a

modernização do Estado brasileiro que se espera resulte, também, na melhoria da qualidade de vida da população, permitindo a todos o acesso a ensino de boa qualidade, seja em escola privada, seja em escola pública.

De outra forma, estaremos contribuindo para aprofundar o *apartheid* social visível nas ruas dos grandes centros urbanos, onde uma parte da população cria armaduras de toda espécie para se proteger sobretudo da violência que se alimenta da exclusão social. Há motivos para festejar o caso isolado de uma estudante vinda de uma escola pública sertaneja e que consegue entrar em uma faculdade que está entre as mais concorridas. Mas não deve ser motivo de orgulho destacar que ela chegou lá apesar de haver estudado em escola pública.

Texto extraído do Jornal do Commercio (editorial) em 09 de Janeiro de 2001, 1º caderno, página 08.

ONDE VAMOS PARAR?

Essa pergunta é feita com cada vez mais frequência, tendo por motivo e alvo os avanços da tecnologia e da ciência. Numa das últimas vezes, foi sobre a nova manipulação genética em ratos, que possibilitou o nascimento de um roedor com neurônios humanos. Para os pesquisadores, trata-se de uma esperança no tratamento de doenças degenerativas do cérebro, como Parkinson e Alzheimer. Mas para muitos, em geral do lado de fora do círculo científico, é outro assustador sinal dos tempos, prenúncio do Apocalipse, ou apenas notícia de que estamos indo longe demais.

Há que ter cuidado e discernimento ao pedir ética na atividade científica. Sobretudo porque os abusos ocorridos têm menos a ver com o exagero intelectual do que com o desvio por caminhos da política e da economia. A ética do mercado, que rege atualmente o planeta, pode sem dúvida contaminar os laboratórios e as universidades. Mas antes de proibir as pesquisas e as experiências, por que não mudar a ética econômica, e exigir dos políticos a máxima moralidade?

Vale lembrar que ética também é ciência, ou seja, conhecimento organizado e aplicado, de tempos em tempos renovado e aprimorado. Ética não é a lei pétrea que proíbe: é a regra orientadora que permite. Está submetida ao pensamento, e não o inverso.

A liberdade de pensamento é anterior e mais abrangente que a liberdade ética, que delimita o espaço da vontade e da ação. O pensamento evolui mais rápido, claro, senão a ética nele inscrita, jamais poderia ser alterada. Daí os dilemas e o decorrente pânico (ainda não aprendemos a lidar com eles!) de transições como a nossa, onde o pensamento, auxiliado pela ciência, vai a mil por hora e não encontra placas de sinalização em trilhas há muito abandonadas ou de todo desconhecidas.

A história nos mostra que a ciência pode até ser atrasada, porém não pode ser detida nem pelos mitos nem pelos dogmas, nem pelos ditadores, nem pelo mercado. Conhecimento se combate com conhecimento, e só com mais ciência se pode tentar impedir a própria ciência de ir longe demais. Ou será que desejamos de volta o obscurantismo de ingrata lembrança? O futuro a de ser erguido com mais ciência, assim como o presente foi feito sobre ela.

Por que? Uma resposta é dada pelo físico Marcelo Gleiser, autor de *A Dança do Universo*: “É a persistência do mistério que nos inspira a criar”, escreve. Então, onde vamos parar?

Vamos parar quando não houver mais nada a fazer, a pensar, a perguntar, a esclarecer. Quando o nosso corpo, o planeta, a natureza e o universo não puderam nos surpreender. Quando perdemos a capacidade de sonhar e a dádiva de amar o desconhecido. Quando não tivermos medo,

porque também não teremos vontade de olhar. Quando não fizerem sentido o deslumbramento e a revolta. Quando a curiosidade científica e a sensibilidade artística – essas irmãs siamesas – não tiverem razão de ser.

É a brevidade da vida que nos inspira à imortalidade, é a nossa ínfima existência no oceano do cosmo que nos inspira à grandeza, é a farta distribuição de evidência sem prova que nos inspira a pensar. Sem a ciência, como sem arte, seríamos formigas enfileiradas, macacos acomodados, ratos de esgoto. O pensamento criador é a nossa asa, a nossa luz, a nossa causa. Abdicar dele sempre foi um suicídio.

Não devemos temer os ratos que inventarmos à nossa imagem e semelhança, ou fechar os olhos ao poder que nos foi dado. A criação do pensamento é um noto contínuo que nos habita e alimenta, a nos inspirar na estrada sem fim do conhecimento. Onde vai dar? Nem no céu, nem no inferno – e sequer importa, não vamos parar em lugar nenhum, pois o nosso destino é seguir viagem.

(Fábio Lucas, jornalista).

Texto extraído do Jornal do Commercio, em 06 de Março de 2001, 1º caderno, página 06.

(G)LOBALIZAÇÃO

Quando se fala na globalização, algumas pessoas lembram logo o problema da fome que persiste em tantas partes do mundo. Como se a globalização, que não é uma coisa propriamente nova, fosse a causa da fome. Como se a fome (endêmica) fosse uma espécie de novidade e nunca tivesse existido. Não fosse, como vem sendo, uma vergonha de todos os séculos. Uma nódoa dolorosa que nos macula a todos, sejamos gregos ou troianos.

Embora sobre a fome caiba uma ressalva: é um fenômeno vergonhoso (geográfico ou geopolítico) mas que, todo modo, vem diminuindo de intensidade em todas as partes do mundo – se bem (ou mal) que marchando para uma lentidão indesejável, pelo que sempre devemos ter em vista que ainda temos de andar muito e muito para chegar, em termos desse problema social, a um ponto minimamente satisfatório. Mas o fato é que a situação já esteve pior e não conheço ninguém, diga o que diga, que deseje realmente regressar (quanto ao padrão de vida coletivo) àqueles bons tempos de há cinquenta ou cem ou trezentos anos. O que não elide, claro está, as dores do drama.

Em suma (no vaivém dos argumentos): de toda a forma a fome é um fenômeno cada vez mais insuportável à medida em que, desde Josué de Castro, deixou de ser um cataclismo dos céus para se colocar, escandalosamente, como um produto da incapacidade dos homens. Já não é possível suportá-la ou conviver com ela, depois do fato novo (Nehru) de que as pessoas do terceiro mundo tomaram consciência da sua própria miséria. (E essa consciência, aliás, é um dos bons produtos da globalização). Com a fome assim, em vitrine universal, fica mais dolorosa a constatação de que os livros de Josué de Castro, uma espécie de bíblia contra a fome, continuam escancaradamente atuais. E isso, quer olhando o problema sob o necessário ângulo da caridade ou de um ângulo numérico/pragmático (pois a fome, depois de tudo, é também uma grande deseconomia). Passado o tempo em que, miopemente, se pensava em lucro com a miséria alheia (ainda que um lucro fugaz); chegou o tempo em que se descobre que a prosperidade de todos é bom também para os ricos. (E isso no que se refere, dentre outros aspectos, à saúde do seu dinheiro ou de sua alma).

Assim, valha a similitude, a escravidão foi abolida quando se notou que, além de indigna, havia também se tornado antieconômica. E estou falando aí daquela escravidão direta ou ostensiva – de se comprar ou capturar seres humanos para um trabalho forçado. Há ainda outros tipos de escravidão, que (espero) também vão desaparecer, pois o mundo marcha, lenta mais persistentemente, para um

regime cada vez mais amplo de liberdade. (Pelo menos essa tem sido a tendência da história). E isso, claro, não por qualquer força misticamente determinista e sim pelos impulsos da racionalidade. Esta, sim, verdadeiramente parceira de todos os humanismos.

Na verdade, o que parece mesmo, ao gritarem contra a globalização econômica, é que as pessoas estão (consciente ou inconscientemente) a defender privilégios, os seus ou os de outrem, encastelados no substrato da tribo. O que não quer dizer, é óbvio, que isso seja uma coisa acima de qualquer discussão – pois seja qual seja a política, dentro dela há caminhos, veredas e atalhos positivos e nocivos. Porém ficando claro, em princípio, que uma política de autarquização dos povos é que se põe logo de saída contra a boa ordem de tudo. Nem cabendo, nesta altura do campeonato, qualquer prurido (disfarçado ou não) de que a “fome é nossa” e “ninguém se meta nela”.

Enfim, a globalização vai no sentido da boa ordem natural das coisas, desde que nela (o chamado “efeito perverso”) não se reforcem ou agucem os dentes da *lobalização*, inimiga de todos os povos. (Deixando-se claro, no entanto, que o homem só é lobo do homem se o outro, cordatamente, se acordeirar).

(Francisco Bandeira de Mello)

Texto extraído do Jornal do Commercio, em 28 de Março de 1999, 1º caderno, página 09

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: DF

1) É, eu pensei na importância da escrita, é... onde ela atua em nosso dia-a-dia, é... em como ela pode interferir na comunicação entre as pessoas, pensei basicamente nisso.

2) Não, planejei não. [Por quê?] É, como eu tinha dito (risos) que eu já criei o hábito mesmo de começar a escrever, tendo as idéias e começando a escrever e depois, assim, na introdução apresentar as idéias para depois para depois eu ir desenvolvendo em cada parágrafo. Isso aí já é hábito mesmo.

3) Eu usei, assim, uma diferença nas minhas redações que eu comecei esse texto com uma alusão histórica, né? Eu comecei na introdução fazendo uma alusão histórica e entre outras coisas que eu coloquei aqui na no meio de comunicação, como se comunicam, acho que foi por experiência própria mesmo, usando o dia-a-dia, é, acho que foi isso.

4) Sim, eu já tinha feito um texto sobre isso, sobre a importância de escrever e algumas coisas eu peguei desse texto que eu tinha recordado o que tinha escrito, é, inclusive a introdução com alusão histórica e pronto. A importância também eu já tinha base em outro texto, feito por mim mesmo.

5) Não, eu sempre voltava pra introdução para ver as idéias e ir desenvolvendo cada parágrafo.

6) Sim, eu comecei o parágrafo falando que eu iria... vamos supor, aqui eu falei sobre internet, teve um parágrafo... na introdução falei sobre a internet, teve um parágrafo que desenvolvi essa idéia sobre a internet, é, na introdução eu sempre fiz uma prévia do que eu iria falar, é, com exceção do último que eu falei sobre a dificuldade de escrever, que eu não tinha citado isso na introdução, acho que do penúltimo para o último... [como você tentou fazer a arrumação entre os parágrafos, essa ligação?] É... acho que foi a partir da introdução mesmo que eu apresentei as idéias e depois em cada parágrafo fui desenvolvendo cada idéia que tinha apresentado antes.

7) Sim, eu sempre voltava para introdução pelos parágrafos que já tinha escrito para ver se tava tendo realmente alguma ligação e se eu tava querendo... se eu tava passando o que eu queria passar.

8) Sim, é, eu escrevi no penúltimo parágrafo eu falei sobre a dificuldade de se escrever, né? Porque não se escreve bem e eu coloquei aqui pelo meu ponto de vista porque pela falta de estímulo à leitura a pessoa desde criança e também porque pela... pela comunicação, pela maior importância que se dá à comunicação verbal, né? Ao invés da comunicação escrita.

9) Acho que de parágrafo mesmo, que se encaixasse mais no que eu estava querendo dizer, mudei muitas palavras.

10) Acho que de maneira direta, sempre falando bem da importância de... deixando bem claro mesmo, bem explícito.

11) Não, acho que as modificações que eu fiz foi justamente com as palavras. Assim, eu mudei algumas palavras quando tava passando a limpo.

13) Acho que não muito porque eu levava em consideração que essa foi a segunda vez que eu escrevi sobre o mesmo tema e as idéias são quase as mesmas [Quais são as diferenças, o que modificou?] É, no outro texto anterior eu me lembro que falei sobre a internet, falei sobre a importância, mas eu não tinha falado da dificuldade de se escrever e também não tentei solucionar esse problema, nem mostrar solução desse problema. Acho que a diferença entre os dois foi isso: a dificuldade de escrever, o estímulo à leitura.

14) Acho que não, acho que eu estou escrevendo do mesmo modo.

15) Gostei, gostei é... eu gostei também até porque eu já tinha algumas idéias é... já tinha feito um texto sobre isso e eu gostei justamente por isso, porque já tinha as idéias, e também porque é uma coisa muito importante, a escrita.

16) Acho que sim. É, embora aqui eu defenda que a escrita é, muito importante, é... comunicação entre a escrita, eu mesmo não exerço muito esse ato de escrever.

17) Não, acho que não.

18) Não.

19) Sim, posso. É, no primeiro... no primeiro, na introdução eu tentei fazer uma prévia do que eu iria falar. Falei sobre... fiz uma alusão histórica desde o surgimento da escrita é... disse que era a maior comunicação entre as pessoas, é... e também falei que com o passar do tempo ela sofria mudanças e podemos perceber na escrita, por exemplo, sim, aí eu também falei das diferenças dentro da escrita, dessas mudanças que foi desde o texto manuscrito até a escrita via internet. Aí no segundo eu falei onde a escrita atua no nosso dia-a-dia, né? Onde ela está presente no nosso dia-a-dia, é... na leitura, na comunicação, nos meios de informação é... enfim. No outro parágrafo, eu falei sobre a internet, falei do poder da internet, é... do poder que a escrita tem na internet e, também falei que ela é poderosa, um poderoso meio de informação. Já no outro parágrafo, eu falei sobre a dificuldade de se escrever. É... também tentei mostrar o que poderia ser uma solução para esse problema, né? Que no meu ponto de vista seria a leitura e o estímulo à leitura, e no outro parágrafo, que foi a conclusão, eu fechei o assunto, né? Reafirmando da importância da leitura e que a necessidade, que era devido à necessidade que temos de nos comunicarmos, é, pronto, foi isso.

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: DF

1) Pensei justamente na divisão de como o aluno da escola pública é preparada e como o aluno da escola particular é preparado. Eu desenvolvo o meu tema através dessa diferença, a partir disso aí, da diferença entre os dois.

2) Não, não planejei não. Como todos os outros, não planejo não. [Você não acha importante?] Acho importante, mas eu não consigo porque logo quando eu começo eu não tenho as... eu tenho a idéia principal mas eu não tenho outras idéias secundárias que eu possa a vir desenvolver no texto. Eu acho que quando começo e talvez na... vá surgindo essas idéias para eu desenvolver no texto.

3) Usei muito o meu conhecimento de mundo. Assim, por estudante de escola pública e por também estar me preparando para o vestibular numa escola particular, assim, vivencio muito essa diferença entre os dois modos de ensino, aí eu pude realmente falar o que eu vivencio e não o que eu acho que pode ser.

4) Não, não fiz não. Até porque eu não tinha nenhum outro texto que falasse sobre o mesmo assunto.

5) Não, eu sempre tive a preocupação de retornar, á ao início, a fim de não perder a idéia principal. [E como você fez isso, para não perder seu ponto de vista?] Sim, eu sempre quis falar da, assim, né, porque logo no começo eu teria, eu tinha falado, né, assim porque minha introdução, meu desenvolvimento quase todo foi a partir da introdução. Foi quando eu falei do projeto do governo, da diferença entre alunos da rede pública e particular, acho que foi através da introdução mesmo que eu mantive uma relação entre os outros.

6) É, acho que sim. Teve um parágrafo que eu antecipei mesmo o que eu iria fazer. Foi quando eu fiz a diferença entre os dois alunos de rede pública e de rede particular e no parágrafo anterior antecipava essa diferença.

7) Sim, eu acho que fazia isso na medida em que eu retornava, ao começo do texto e via se tava desenvolvendo a partir da introdução. [E de um parágrafo para outro, como é que você observou essa coerência, como tentou mantê-la?] Acho que de um parágrafo para, não fiz tanta ligação, acho que estava tentando fazer ligação mais do que parágrafo para introdução e não de um parágrafo para o outro.

8) Acho que sim. È acho que sim. Teve um... o penúltimo parágrafo, é eu questionei se esse projeto do governo realmente ajudaria o aluno da escola pública e eu, assim, defendi o ponto de que esse projeto não ajudaria muita coisa. É, porque eu mencionei que o problema estaria na... de dentro da escola e não na hora de fazer a prova, a diferenciação.

9) (Com relação ao rascunho?) Acho que... é... as correções que fiz foi só de palavras, no modo de escrever as palavras, algumas palavras eu tava com dúvidas, mas as mudanças acho que foram só essas. Mesmo. Eu antes mudava muito era a organização do parágrafo, mas nesse texto não tive tantas dificuldades assim não, na organização.

10) Eu acho que (P), assim, quando diz direta seria se eu usei a 1ª pessoa ou não? Sim, acho que eu me coloquei no texto na medida que eu falei sobre a importância do projeto, que eu coloquei o meu ponto-de-vista para algumas pessoas esse projeto pode ser um bom projeto, mas no meu modo de vista, eu aqui que não. Eu defendi que não era uma boa, a solução estaria em outras coisas e não num projeto.

11) Não, acho que as modificações que fiz foi justamente nos parágrafos, mas não na organização dos parágrafos e nem nas idéias.

13) Acho que não modificaria muita coisa não [Por que?] Acho que (P) eu concordo com tudo que falei aqui, eu achei que foi um bom texto, acho que não mudaria não.

14) Tenho. Acho que por tá executando bem a escrita, por tá toda semana se fazendo e também pelos debates, pelos comentários que a gente tem antes das oficinas tem me ajudado muito. E a prova é tanta

que essa redação mesmo eu fiz bem mais rápido e eu achei que foi melhor que as outras, tive bem mais facilidade que as outras.

15) Gostei [Por que ?] Justamente, feito eu tinha dito anteriormente, é que eu estou vivendo os dois lados, que eu me posicionei no texto, que eu coloquei no texto estudar em escola pública e escola particular e eu pude realmente é, diferenciar bem essa questão.

16) (P) Não, acho que não, acho que continuo com as mesmas idéias, acho que o que eu escrevi foram as idéias que já tinha.

12) Não, acho que não. É... eu empreguei mesmo o que tinha visto na sala durante as oficinas, até porque eu não tinha ouvido muito, escutado muito as regras.

18) Não, o comentário que eu ia fazer é justamente sobre a dificuldade em achar um título, eu não coloquei um título na redação, eu tive dificuldade nisso, tive facilidade em desenvolver a redação, mas em titular eu não consegui.

19) No primeiro parágrafo eu tentei falar do projeto, em como era esse projeto e a que se destinava, no segundo, eu falei sobre a concorrência, né? Pra entrar na faculdade, a concorrência do vestibular e no terceiro parágrafo eu fiz a diferença, eu falei sobre o modo que os alunos de escola pública e particular estavam sendo preparados e depois nos outros dois parágrafos eu separei, eu coloquei, no primeiro eu falei só sobre os alunos da rede particular, as vantagens e desvantagens que tem sobre os alunos de escola pública e no outro eu falei sobre os alunos da rede pública, é, no outro, eu questioneei sobre a importância do projeto, se ele realmente seria um bom projeto, se ele iria realmente trazer benefícios aos alunos da escola pública e nesse mesmo parágrafo eu respondi essa pergunta que eu fiz. É, me posicionei que não seria, não é um bom projeto e também falei, justifiquei porque não seria um bom projeto, e na conclusão também, acabei de responder à pergunta e também completei o raciocínio que eu tinha.

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: ME

- 1) Eu pensei em fazer um planejamento logo: pra que se destina, quais as virtudes, a que leva nós.
- 2) Sim. [Só mental ou também escrito?] Foi mental e escrito. [Como você fez esse planejamento: em termos de esquema, em termos de tópicos?] Foi de tópicos.
- 4) Não. [Nunca tinha lido nada sobre esse tema?] Não, nunca.
- 5) Eu me mantive atento, prestando bastante atenção para não perder [e como você controlou essa atenção?] É, eu tive muita facilidade por causa dos tópicos que eu planejei antes, o modo como se escreve, para que se destina, as virtudes que leva, eu tive sempre isso, para não me perder.
- 6) Não, eu tava preocupado em combinar, fazer as combinações do parágrafo [e essa preocupação com a combinação dos parágrafos – terminar um, engatar o outro...] é, encaixar o outro.
- 7) Fiz. [Que tipo?] (Que tipo de correção?) correção de palavras porque tinha... quando tou escrevendo, aí quando vou ver, reler o que escrevi, aí tinha coisa que não tava (como é que se diz?) não estava de acordo com o que eu queria passar.
- 8) Sim, procurei corrigir uma palavra que eu colocava, via que não tava de acordo, via que não aquilo que eu, não era bem aquilo que eu queria passar, aí eu...
- 9) Correção mais freqüente foi a... quando eu via assim que tava assim, num tava, num era aquilo que eu queria passar, que não combinava, eu riscava e tentava já botar de outro modo, passar de outro jeito. [você se preocupou com a mensagem, com as idéias (foi, com as mensagens que eu queria passar) procurou fazer correção das idéias, também]
- 10) Indireta [de que maneira?] Procurei fugir da primeira pessoa, não queria mostrar assim diretamente.

12) Não. [Você acha importante?] Acho, professora, é porque realmente foi muito difícil (risos). [Foi muito difícil o quê? Fazer o texto ou ficar distante dele?] É, fazer o texto, eu achei difícil porque não tinha lido nada antes sobre o tema, aí ficou difícil, por isso que eu fiz o planejamento, precisei planejar.

13) Modificaria com certeza (risos). [Que modificações?] Quer dizer, eu já ia ver esse texto com outras idéias, outras opiniões? [Por que você acha que ia vê-lo com outras opiniões?] Porque eu ia ver né? Que não era... [Como você ia mudar essas idéias, de que maneira?] Eu iria (Pausa longa) modificar, professora.

14) Tenho. [Que diferenças?] Diferenças porque estou... eu percebi que estou melhorando no decorrer, estou desenvolvendo com mais facilidade, encaixando as palavras com mais facilidade.

15) Muito não [Por quê?] Foi difícil.

16) Ajuda porque para pessoa ser um bom leitor, deve ser um bom escritor, tem que ler muito para ser um bom escritor. [Você acha importante escrever o que é a escrita para você?] Escrita, professora, é querer passar alguma coisa (como é que se diz?) Querer passar algumas idéias de... tem vários modos, a escrita: comunicativa, ortográfica... Dá várias idéias a escrita.

17) Conversei comigo mesmo [Você fez alguma coisa diferente?]

18) Comentário que eu queria fazer é porque dificuldade que eu tive porque tenho dificuldade de planejar, mais de fazer um planejamento anterior, aí eu tou, cada dia já vai, cada texto que se passa eu vou...

19) Bom, como eu falei, os modos, os modos de escrever, que é modo comunicativo, ortográfico, ajuda muito a pessoa e o para que se destina as virtudes que levam a pessoa que, se for um bom leitor ela vai ser um bom escritor, eu me baseei mais nisso, que a pessoa que lê e escreve muito ela tem um... amplia muito o seu desenvolvimento, desenvolve mais.

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: ME

1) Eu me baseei em mostrar a que ponto chegou a educação no Brasil.

2) Não. [Nem mentalmente?] Mentalmente sim. [Como é que você fez esse planejamento mental? Explique.] Quer dizer, mentalmente foi... eu comecei a mostrar os pontos, as dificuldades que os alunos do ensino público ele encontra e que é diferente da do ensino privado, né? [Por que é diferente?] Porque em comparação o aluno do ensino público ele é limitado, ele não pode, já no ensino privado não é tão limitado assim porque ele tem livros, pode comprar livros, pode pagar universidade. Já do ensino público, não, ele não pode comprar livros porque num tem uma boa condição de vida.

3) Sim. [De que maneira?] (De que maneira?) Eu olhei no repórter que fala como ta a educação no Brasil (P), como ta a educação no Brasil, os políticos num tão dando a mínima na educação eles nem investem e pra o... Brasil é considerado um país pobre por quê? Porque não investe na educação, se não investir, cada dia que se passa vai ficar pior ainda.

5) Eu mantive atento à idéia do ensino, do ensino público e do ensino privado, a que ponto tinha chegado. [E como você fez para não perder a sua idéia de vista?] Eu fiz, eu tentei, meu recurso foi a diferença, né, que tem uma diferença muito grande entre o ensino privado e o ensino público.

6) Não, combinações, fazia combinações [Fazia combinações de quê?] Dos parágrafos, combinar o primeiro com o segundo, tipo uma continuação [Então, se você estava preocupado com essa continuação você não estava preocupado com o que viria em seguida?] Sim, estava mas essa continuação era fazer ligação do primeiro com o segundo e assim, quando terminava o parágrafo, aí lia, via como é que dava para continuar o outro.

7) Sim.

8) Sim, identifiquei. [E como você solucionou?] Solucionei substituindo as palavras que eu vi que não estava de acordo, procurava sinônimos, sinônimos das palavras para substituir.

9) As correções mais freqüentes foram substituições de palavras.

10) Eu procurei colocar, quer dizer, indiretamente porque o conhecimento que eu tenho é, que eu vi né que eu assisti pela televisão, que passa, procurei colocar indiretamente porque... [E como é esse “colocar indiretamente”?] Colocar indiretamente é assim, professora, num, não sou eu que tou dizendo, que eu vi e estou passando, pelo conhecimento que eu vi. [Mas na linguagem, escrever, como é que a gente deixa isso marcado?] Eu me preocupo com, passo me preocupando muito com o **eu**, procuro mais colocar **nós**, é... esses pronomes.

11) Fiz, fiz modificações. [Que modificações?] Eu li e mudei as palavras que não estavam de acordo, fazendo mas tava tendo uma continuação, as palavras que não estavam de acordo.

12) (Se eu me distanciei do texto?) Não, professora, porque é, foi uma coisa que me interessa também, porque eu, como aluno do ensino público, num tema desse aí não tem como distanciar, tem que ficar perto, para ver que é a realidade que se cumpre no país.

13) Eu modificaria se eu tivesse uma outra visão. [E você ia procurar adquirir essa visão?] Realmente tinha que procurar porque daqui poderia ser que eu melhorasse um pouquinho ou piorasse o ensino, aí...

14) Sim, tenho. [Que modificações?] Tenho melhorado muito o modo de desenvolver e concluir, ta melhorando bastante.

15) Gostei porque realmente tinha a ver comigo.

16) Ajuda [Em que sentido?] Em estudar, né, estudar bastante porque... porque desse jeito que está hoje o ensino público tem que estudar para futuramente ser um (PL) um bom profissional.

17) Não, conversei comigo mesmo. [E como é que foi essa conversa?] Tentei passar o meu conhecimento como aluno do ensino público, com o que já sabia, eu tinha visto no... por aí, pelo rádio, televisão, aí eu juntei e fiz um resumo.

18) Não.

19) Eu tentei mostrar a que ponto chegou a educação, as diferenças do aluno público do aluno privado; que o aluno privado ele tem mais chances de ser alguém na vida do que um pobre que ele é do ensino público, que ele é mais limitado.

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: MC

1) É (risos) escrever, né? Assim, na hora não veio nada na minha cabeça não mas (.) depois, assim, eu pensei um pouquinho (.) é da importância da escrita em tudo, né, em geral, é até com o meio de comunicação. Só saber escrever assim, se tiver outro lugar que quiser se comunicar com uma pessoa através de uma carta se não souber escrever não vai poder se comunicar. Pronto, só saiu isso.

2) Pouquinho, só aqui mentalmente [Só mentalmente? Como é que foi esse planejamento mental?] (Como assim? O que eu pensei na hora?) [Sim, como é que você pensou em organizar as idéias, passar essas idéias para o texto em forma de palavras?] Do jeito que eu já disse, pronto, eu coloquei no texto justamente esse exemplo que dei agora – se eu tiver outro eu quiser escrever uma carta para alguém da minha família, tudinho, se eu não souber escrever não vou poder me comunicar com a pessoa, aí eu pensei sobre isso, assim, é – se não tivesse... porque agora tem telefone, tem tudo, né? Se não tivesse isso, só pudesse se comunicar através da escrita, através de uma carta aí se eu não soubesse escrever eu não ia poder, ia ficar lá isolada sem poder me comunicar com outras pessoas.

4) (Se eu fiz alguma associação?) Não, não. Eu tive dificuldade para fazer o texto, e muita. [Por quê?] Professora, não sei se a senhora viu aqui esse negócio, esse borrão, que eu fiz a introdução umas 10 linhas, umas 8 linhas, eu acho. É um negócio, coisa com coisa misturada. Não é uma introdução, é logo um desenvolvimento, tá tudo ao contrário, não ficou muito boa essa redação não. Acho que foi a pior que já fiz.

5) (A idéia principal?) (.) É, fiquei atenta, sim [ficou atenta assim, como?] (.) Eu parei mais para escrever, parei um pouquinho, voltei para ler o que tinha antes, tava meio feio né, mas escrevi, risquei algumas coisas também, quer dizer, risquei o texto todinho e fiz de novo. [No seu rascunho, você refez por completo o seu texto? (Com as mesmas...)] Assim, eu refiz o texto mas com as mesmas coisas que eu tinha escrito porque... assim escrevi errado. A introdução tava toda misturada com o desenvolvimento. Aí eu só organizei os parágrafos, organizei as idéias, as idéias são as mesmas, só organizei.

6) Eu num (.) (o que viria em seguida?) Mais ou menos [como mais ou menos?] (risos) Assim é (.) é porque esse texto é muito desorganizado [por que está desorganizado?] porque está muito misturado os negócios que eu coloquei , tá, muito (.) (risos) Tava, mas (.) [Tava o quê?] Pensando, mas ficou meio misturado (risos).

7) É, eu observei a coerência sim. Mas (.) (risos). Eu observei a coerência, parei, falei de novo eu vi, né? Eu tentei ligar o primeiro com o segundo, o segundo com o terceiro mas não sei se ficou, né, porque eu acho que tá meio solto, as idéias dele estão meio desorganizadas.

9) (Mais freqüentes...) [Que você modificou mais no seu texto?] Isso que eu já disse porque eu fiz a introdução, aí a intenção é mais para contar o que vai fazer no texto, aí eu fiz a introdução, misturei com tipos... fiz a introdução já com exemplos, já misturado, aí eu fiz mais isso. Só isso, verbos também, alguma coisa mas o que mais foi assim, mais chamativo foi isso.

11) Não, fiz não, já tava no rascunho, passei para a outra folha.

13) Sim, porque (risos) acho que mudaria todo, acho que ia reescrever ele todinho.

14) (.) Melhorou, pouquinho. Assim porque (.) assim fez eu me (.) tipo me alertar mais para isso, me (.) me importar mais em escrever para melhorar eu já me (como é que diz?) é, professora, fez eu me importar mais, aprender mais sobre o assunto.

15) Não (risos) porque é muito assim – não é complicado, mas na hora de escrever, a pessoa até pensa direitinho mas na hora de passar para o papel, a pessoa pensa de um jeito acaba escrevendo de outro.

16) (.) ajudou, ajudou muito. [Em que sentido ajudou?] Assim, porque (.) escrever eu não gosto de escrever, mas não é a pessoa gostar, atualmente tem de saber alguma coisa aí (.) como todo mundo diz, escreve melhor quem lê melhor, quem lê, né? Quem lê muito e eu não leio, aí eu fiquei pensando mais para ler mais, alguma coisa para ficar mais por dentro.

18) Não.

19) (Ah meu Deus) É (.) Eu analisei que (.) eu coloquei assim, que a escrita é importante, é muito importante para tudo que a gente faz na vida é (.) que ela é (como é que se diz?) é um meio de comunicação entre as pessoas, que antigo, talvez o meio de comunicação mais antigo (risos) é, né, que é muito importante para tudo que a gente faz, a gente saber escrever, que é importante socialmente, também na educação e também na comunicação entre as pessoas, (é, ta assim meio derrubado, mas fazer o quê?).

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: MC

1) (risos) Pensei, eu lembrei do que a gente comentou, né, de uma coisa que eu já tinha escutado antes sobre, em relação a, esse, esse projeto aí que dá ao aluno da escola pública porcentagem de vagas para entrar na universidade, só para essas coisas assim. Só lembrei isso.

2) Não. [Nem mentalmente?] Mentalmente. [De que forma?] Mentalmente, acho que foi (risos) assim, rápido, [Você não acha importante planejar?] Assim, importante mas assim, sei lá, acho que é costume de não fazer, acho que é mais rápido, sei lá, coisa assim. [Mas, veja, se você planejar, você não acha que seu resultado será melhor, porque você vai acompanhar seu raciocínio?] (P) É, acho que pode ser, nunca tentei.

3) É, procurei usar palavras que expressassem mais assim o (não é sentimento) assim, sei lá, é... quase o mesmo significado que é uma desigualdade o que tá acontecendo, (risos) entre os alunos de rede pública e particular, que eles, o da rede pública têm tanto por cento de vagas limitadas para eles entrar na universidade que não podem concorrer por igual com os da rede particular. Isso dá a entender que o da rede pública não tem capacidade tanto quanto o da rede particular.

4) Não só aquele texto que a gente leu na sala [Foi o único texto que você teve conhecimento?] Que eu li sobre isso, foi. [Mas sem ser texto escrito, texto oral – alguma coisa já tinha escutado?] Sobre esse tema? Por aqui, pelas pessoas mesmo escutei falar já.

5) Não, eu acho que não perdi de vista não.[E como você fez para não perder de vista?] Parei, li de novo (risos). Diante do que escrevi, parei pra ver se tava... tava coerente.

6) Tava [Como?] Assim, (risos) na maioria, não sei explicar tudo não.

7) Sim. [Como?] Quando eu terminava o parágrafo, eu começava a fazer o outro mais eu parava antes de começar de novo. Tipo assim: eu fazia uma frase, lia de novo para poder continuar.

8) (Se identifiquei?) ãh, ãh. [E o que você fez?] Tinha algumas palavras que tava muito repetitiva, aí risquei, substituí por outras com o mesmo significado.

9) (Mais freqüente?) Eu acho que foi esse fato da repetição de palavras. [Questão de idéias você não modificou?] (Idéias?) Acho que pouco, muito pouco.

10) (Direta ou indireta?) Indireta, acho que indireta [Como?] Assim, não coloquei é... é... “Fizeram esse projeto por causa disso, isso e isso”, eu coloquei assim “parece que”, “para isso”, “isso dá a entender que é por causa disso...” coloquei assim, eu não coloquei tão direto, não.

11) (Se mudou alguma coisa?) Mudou mais, em muita coisa. Mudou, é... antes se fosse fazer uma introdução ia ser bem grande, eu usava qualquer palavra, de qualquer jeito, eu não sabia se a conclusão tinha de ser grande ou pequena, se... não sabia, assim, a estrutura do texto como é que deveria ser. E esse negócio de ta repetindo palavras, ter palavras que não se colocam, não sabia essas coisas assim, aí mudou mais.

13) Não, ta tão bonitinho assim.

15) É, foi bonzinho. [Por quê?] Porque é mais fácil (risos). Porque, assim, é um assunto que, sei lá, afeta muito a gente, é muito comentado, é mais discutível, por isso.

16) (Sobre o tema?) (risos) Mudou, um pouquinho. [Em quê?] (É sobre o tema, né?) (risos) Ajudou porque, assim, pensar em ser melhor para num, para assim, se um dia eu tiver um filho, ele não passar pela mesma coisa que eu estou passando hoje. Melhorou minhas condições de vida.

18) Não (enfático).

19) Bem (risos), o texto (relação do apartheid, né?) é (P) um, eu coloquei que era um... no texto eu falei que era um projeto que vai diferenciar os alunos da escola pública e particular, que os alunos da escola pública vai ter uma certa porcentagem de vagas para entrar numa universidade sem ter que competir por igual com os da rede particular, que isso dá pra, assim, dá para entender que o aluno da

escola particular não tem condições de competir por igual com os da escola pública. Oh, os da escola pública não têm condições de competir com os da particular, mas é... e quando um da escola pública passar assim, em primeiro lugar, aí faz logo festa, não sei o quê, porque é da escola pública aí ganha um premiozinho de consolação. Só isso.

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: EN

1) Pensei na importância da escrita porque sem a escrita, sem a leitura, principalmente a leitura e a escrita são princípios básicos para a gente ter uma noção do que acontece, dos fatos, então a escrita é muito importante, é extremamente importante para quem quer aprender, quem quer estudar. Sem escrita, ninguém estuda, ninguém trabalha, ninguém vive.

2) Planejei pouco porque eu ainda tenho muita dificuldade de planejamento, saber como é que se faz o conteúdo, como se deve fazer o primeiro, o segundo e o terceiro parágrafos, o quarto, tenho dificuldades.

3) Em parte sim, porque eu mostrei a importância da escrita, falei um pouco dos acontecimentos, do que acontece, tá acontecendo, por aí eu deduzi o que é escrever.

4) Não, dessa vez eu não fiz não, mas eu faço às vezes.

5) Não, eu não me perdi não. Eu sempre mantive fixa a importância da escrita para que ela serve, o que significa, bem isso mesmo.

6) Não, eu parava para refletir sobre o próximo parágrafo quando terminava um parágrafo eu parava, pensava para escrever o próximo.

7) Não acho que não. [Por quê?] Porque eu escrevo da forma que vem no meu pensamento, num penso muito no que vou escrever, eu escrevo. Quando eu vou ler, termino o texto, vou ler, aí leio, verifico se é coerente, achei se fui mais maleável do que fiz no texto.

9) As mais freqüentes foi sobre ortografia, mesmo.

10) Me coloquei de modo direto, expressando diretamente o que eu sentia, o que eu penso, não fugindo do assunto.

11) Fiz, de modos de acerto de palavras, “impregnação” de palavras corretas, mudanças de frases indevidas, as palavras indevidas, palavras a mais.

12) Coloquei-me e verifiquei que ele estava razoavelmente bem, não-perfeito porque eu acho que não tenho capacidade para fazer um texto perfeito, mas eu li e gostei mesmo, achei que tava bom.

13) Talvez faria, dependendo do meu pensamento, estivesse com o mesmo desse que eu fiz ou tivesse mudado meu pensamento sobre o assunto.

15) Gostei porque é um tema que eu nunca tinha pensado, nunca parei para refletir sobre a importância da escrita.

16) Ajudou porque me fez pensar, escrever melhor, a ler melhor.

17) Não, só esse.

18) O comentário que eu tenho a fazer o título já diz: pra que serve a escrita? Que a escrita serve para muita coisa, sem escrita ninguém vive.

19) O texto começou que a escrita é importante, uma terapia para quem gosta, porque tem gente que não gosta. É, no meio, quando a gente faz um texto, nós fazemos um texto com argumentos diferentes e no final foi a importância da escrita, é, do dom que as pessoas têm de escrever, a importância... é... as dificuldades que as pessoas têm, as palavras, foram esses.

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: EN

1) O que eu entendi, é diferenças. Pra mim, é novidade sobre esse assunto. É a primeira vez que ouço falar sobre essa palavras e o texto que a senhora passou foi falando em ensino que hoje é visto nas universidades particulares e públicas. Esse texto foi muito importante porque sou aluna de escola pública e me interessou muito.

2) Eu... planejei. [Mas esse planejamento foi mental ou você fez algum tópico, alguma coisa escrita?] Não, porque na hora que eu li o texto, na hora que eu fui pensar em fazer, eu pensei especificamente no ensino, na qualidade de ensino, nos assuntos que estão relacionados, nos acontecimentos que tiveram, aí me ajudou a fazer o texto.

3) Usei, porque estudo em escola pública, estudei em escola particular mas foi um grande conhecimento pra mim estudar em escola pública, eu desconhecia muito o ensino e aí me ajudou muito, a minha vida ajudou o meu texto.

4) Não.

5) Não, não me perdi. Sempre tive conhecimento do que tava fazendo, do que iria copiar nesse texto, porque esse texto foi mais fácil para fazer.

6) Não, parava, pensava, copiava.

7) Nesse texto, não, porque fui copiando, fazendo, fazendo e não pensei na coerência não.

9) Fiz. [Quais as mais freqüentes?] Palavras... é... que tipos de palavras empregar, que tipo de palavras seria melhor em determinada frase. Isso aí eu faço muito.

10) A maioria das vezes me coloco de uma maneira direta, especificando, porque eu gosto de ser direta, de falar logo o que eu penso, não procurar abordar... meu negócio é ir logo direto.

11) Fiz, ortográficas. [Só ortográficas?] É, ortográficas.

12) Eu sempre leio quando termino e às vezes, a maioria das vezes não me coloco em forma crítica. Eu leio e, na maioria das vezes, eu penso que ficou perfeito. Talvez não tenha ficado perfeito, mas pra mim ficou.

13) Talvez eu modificaria, depende do que eu estaria pensando e...

15) Gostei porque ele é um tema atual que eu tou passando por ele, aí facilitou para fazer a escrita.

16) Ajudou, porque o conhecimento, os fatos que acontecem, a gente vai vivenciando e vai aprendendo a cada dia e fica melhor para fazer o texto.

17) Eu falei muito do preconceito com o estudante da rede pública. Isso aí é um fato que acontece e aí eu passei isso.

18) Não.

19) Bom, meu texto começou falando da importância do estudo, da importância do, do ensino, mais o ensino da rede pública, especificando o ensino da rede pública e da particular e do vestibular que muitos alunos da rede pública passam e quando passam são criticados ou então as pessoas ficam abismadas porque eles passam. Só porque eles foram da rede pública. E isso deveria ser normal, mas infelizmente não é.

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: RC

1) É, eu procurei, bom, eu... foi a primeira vez que elaborei um... fiz um planejamento anterior, fui colocando tópicos sobre a escrita, né? Coloquei: origem, como ela influencia na vida das pessoas... é... (que mais?) os tipos de escrita, como ela está atualmente e a partir desses tópicos eu procurei desenvolver.

2) Sim, planejei.

3) Fiz (risos) pelo vocabulário, pela teoria, pelo que já sabia, não houve um texto para se basear desta vez, teve de ser do conhecimento de cada um, então procurei colocar o que eu sabia é sobre, sobre o tema e comecei a desenvolver.

4) Não (Por que?) Porque, eu não sei se é porque não tinha... a gente não leu um texto e faz... faz muito tempo que eu não, não leio alguma coisa sobre esse tema, sobre escrever. Foi só mesmo o que eu sabia.

5) Sim, é... eu comecei falando sobre a escrita e tentei, ao longo dos outros parágrafos, não fugir do esquema embora eu acho que tenha dado uma escorregada porque eu comecei a falar de... acho que da escrita e depois fui puxando como ela surgiu, como é que ela tá hoje, como é que ela influencia, eu acho que dei uma fugidinha.

6) Não, professora, acho que... é porque não sei bem se eu consigo fazer isso, eu vou escrevendo e vou tentando ligar cada parágrafo com o anterior mas só mesmo tentando ligar só através das idéias mesmo.

7) Sim, só pelas idéias, pelas idéias mesmo.

8) O texto todo foi problemático mas... (risos) eu não... acho que o texto todo foi muito difícil para eu fazer porque eu não... minha (como se diz)... o que eu sabia era muito pouco e eu não tava conseguindo colocar em forma de texto, mas... assim... a parte mais complicada, como sempre, é a conclusão. [Por

que você tem essa dificuldade na conclusão?] Porque tenho, continuo com medo, toda vez, é... vou começar a conclusão... de começar outra idéia e não conseguir desenvolver ou então ficar aquela coisa, é, solta, aí eu sempre tento fechar mas não encontro como, com medo mesmo de não conseguir fechar a idéia e ficar uma coisa aberta, o leitor não conseguir identificar a idéia central, nem identificar o fechamento da idéia.

10) É, durante o texto eu coloquei indiretamente, mas eu acho que na conclusão eu dei uma... acho que peguei o meu problema e tentei passar para o texto. Fui mais direta na conclusão, colocando a opinião de que deveria ser mais desenvolvido nas pessoas o hábito de escrever, que é muito importante. Acho que foi a parte que eu fui mais direta.

11) Não, acho que eu completei, acho que no rascunho eu, quando fui passar a limpo, ainda aumentei alguma coisa, que foi a parte da conclusão que eu não tinha feito no rascunho e a conclusão foi feita diretamente no.... passado a limpo.

13) Acho que sim, dependendo do que eu teria em mãos para pesquisar acho que eu daria uma modificada sim, principalmente no finalzinho dela, dele.

14) Sim, nesse último texto já fiz uma programação em tópicos e aí fui tentando desenvolver cada tópico, fazendo ligações entre eles, acho que já melhorou.

15) Gostei, embora não tenha gostado da minha redação mas eu gostei porque é com o que a gente ta convivendo, pelo menos eu tou convivendo muito e tendo vários problemas com isso e acho que é um tema bom para ser discutido, para ser refletido. Gostei.

16) Ajudou. Como eu já tinha dito, foi... é um problema que tou passando muito tá, tou convivendo muito com isso e eu acho que dá se a gente tiver de realmente uma base, como tentei colocar no texto, se eu tivesse sido acostumada é... há algum tempo e tivesse esse hábito, acho que seria mais fácil para mim escrever.

17) Não.

18) Não.

19) Bom, eu tentei colocar aqui, é... a importância da escrita que ela está cada vez mais ligada ao nosso cotidiano que realmente é muito complicado fazer alguma coisa sem ela por mais... é... modernizada que esteja, por causa da internet, do celular, da telecomunicação, que é uma área que influi muito e, por fim, foi nessa parte que fui muito direta, que acho que deveria ser desenvolvido desde cedo essa... esse hábito de escrever, nas pessoas.

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: RC

7) Eu procurei retomar algumas idéias que eu já tinha citado em parágrafo anteriores, é mostrando o efeito de cada problema que já tinha citado.

11) Acho que eu fiz uma, aqui, que eu (pode ler, professora?) Acho que foi uma expressão que eu usei mais que eu não gostei muito: são alguns problemas que enfrentam os coitadinhos do governo. Eu não gostei disso, não sei se tentei fazer uma ironia, sei lá o que foi, mas eu não gostei, aí mudei e botei: “por alunos do governo”, normal.

13) Acho que sim, se eu tivesse mais informação sobre o tema, eu procuraria mudar, assim, alguns pontos da minha idéia. [Você buscaria essas informações em que fonte?] Eu acho que, não sei, em outros textos, em, onde eu pudesse falar com alguém é, que tivesse conhecimento sobre esse projeto, aí eu procuraria saber realmente qual os prós e os contra para não ficar uma coisa só assim: defendendo ou atacando.

14) Sim, acho que estou ficando mais **relaxada** (risos) [Relaxada, como?] Não sei, porque antes era muito, era muito... toda vez que falava em escrever um texto, era aquele pânico, aquele pavor, mas agora já tá dando para desenvolver com mais calma, tentando aplicar a teoria e o que eu sei sobre o tema. [Então relaxada não no sentido de desleixo, mas de ficar menos tensa?] menos tensa, exatamente.

15) Gostei. [Por quê?] Porque é uma coisa que a gente tá convivendo e que tendo mais conhecimento sobre esse tema, deixa a gente mais a par do que está acontecendo dentro da... a posição que a gente pode tomar ou não em relação ao fator.

16) Sim, é pra gente... pelo menos me deixou, assim, eu tomei conhecimento do que estava acontecendo, dessas injustiças que realmente se tem e dessa idéia que se faz que o aluno do governo é inferior e não tem condições de competir, se não for por uma determinação da pessoa, se depender do

que se faz no colégio não tem condições de competir, acho que isso leva a gente a pensar, não tem como não, principalmente quem vive na... no governo, no colégio de governo.

17) Não.

18) Não.

19) Bom, eu tentei é falar sobre, o tema seria, né? Essa separação que há entre alunos do governo e escolas privadas e eu tentei mostrar isso, que essa seleção que a universidade ta querendo fazer é uma certa forma de separar, de fazer a distinção entre esses alunos e que, se houvesse uma preparação igual para todos não haveria necessidade de colocar uma certa porcentagem das vagas para alunos do governo, se temos problemas, que, alguns efeitos que causam essa separação. Bom, acho que foi isso e terminei querendo dizer isso: que se houvesse é, uma preparação igual, daria pra competir justamente.

PROTOCOLO Nº 01

Texto: Escrever – ao que será que se destina?

Aluno: RA

1) Pensei que é... era para... a principal idéia a ser desenvolvida, que o objetivo dessa idéia é escrever, porque a importância da leitura para vida de qualquer pessoa e que ela é indispensável, acho que muitas pessoas que não têm conhecimento da escrita torna-se difícil, é, sei lá, torna-se difícil até a pessoa viver direito sem o conhecimento da escrita. Então, isso foi o principal que eu...

2) É, planejei mais ou menos assim: tendo uma idéia na cabeça do que eu ia falar sobre o primeiro parágrafo, sobre o que é escrita, no segundo sobre, é... o que aconteceria com as pessoas se não tivessem conhecimento e foi dessa maneira que eu planejei.

3) Sim, né, assim... não se lê muito sobre isso, sobre a importância da escrita, mas pelo que eu já sabia, né... do que era importante quando a pessoa escrevia eu fui colocando no texto.

4) É, não, não, fiz não. [Por que?] simplesmente porque eu não tinha conhecimento de um texto que tratasse desse assunto, só usei mesmo o que eu sabia de cabeça.

5) Eu creio que eu perdi no momento em que eu fugi assim um pouco porque o tema era “pra que servia”, aí eu coloquei ... é... falei um pouco sobre as pessoas que não a tinham, quer dizer, o que, a falta que fazia para essas pessoas, num sei se dessa maneira acabei fugindo do texto.

6) Não, não. Cada parágrafo eu defendi só uma idéia sem apresentar já o que viria em seguida. [E o que vinha antes?] Não isso sempre foi retomado, sempre tive esse cuidado de né... do tema que vinha antes, eu tava mais preocupado com o que vinha antes do que com o depois.

7) Sim, acho que nesse aspecto, as idéias ficaram claras, não teve nenhuma incoerência. O que teve, assim de exagero, repetição foi tirado quando passei a limpo.

9) É... é... assim, né? Tirei os períodos que se repetiam, né, e também tentei, às vezes eu fugia do, da, do negócio da impersonalidade, que às vezes eu colocava o **nós**, assim eu não queria colocar, eu achava que não combinava, aí tirei, risquei e coloquei o verbo no **se**, com o **se** ajudando, basicamente isso que eu fiz.

11) Fiz, fiz. Modifiquei, tinha períodos que praticamente repetia o que tinha dito. Então isso, quando passei a limpo tirei logo pra diminuir porque os meus parágrafos ficaram longos, então nisso eu diminui um pouco e ficaram desproporcionais e com isso eu acabei anulando (ininteligível) pelas diversas repetições que tinham.

13) Talvez, mais no final, né? Eu colocaria uma conclusão mais assim, é... lógica, não diria nem lógica, diria assim mais complexa, sabe? Porque eu achei que minha conclusão foi um pouco é... repetitiva do que já se tinha dito.

14) É, tenho no aspecto seguinte: pensar antes de colocar as palavras. É, assim, antes das oficinas eu, às vezes, ia colocando o que achasse que não... eu sou mais autocrítico agora, sabe, eu sei: isso aqui tá ruim, eu risco e vou colocar outra coisa. Antes, não, antes alguma coisa que não gostava eu já deixava, agora não, agora eu sei autocorriger os meus textos, é, tou fazendo isso.

15) Mais ou menos porque é um tema muito assim, eu não tinha assim muito dado para colocar, eu tive que ir mais pelo que eu sabia mesmo, não tinha muito, assim nunca tinha parado para pensar nisso, né? Porque é uma coisa tão ampla, né aí eu nunca tinha parado para pensar: para que eu escrevo?, essas coisas assim.

16) É, acho que sim porque... é... dá mais valor ao ato de escrever, não achar que escrever é só uma coisa assim, que a gente faz por fazer, é uma coisa de extrema importância para todo mundo.

17) Não, tive não.

18) Não, professora.

19) Posso. É, de início, na introdução eu coloquei assim, o quê? Como era escrito, o que era escrita, né? de onde surgiu. No segundo parágrafo, eu já desenvolvi a idéia das pessoas que faltam escrita na vida dessas pessoas como... como faz falta essa, isso pra elas, né? E no terceiro parágrafo já coloquei para que serve a escrita, que é método de se comunicar, que é, que serve para manter a comunicação entre os povos e no último parágrafo eu conclui que sem realmente sem a escrita uma pessoa num... a escrita é essencial, antes de tudo é e sim, eu também coloquei que até as pessoas que têm dificuldades nas palavras encontram na escrita e que poderiam fazer melhor, né, o que não conseguem fazer com as palavras assim, faladas, né? Mais ou menos isso meu texto.

PROTOCOLO Nº 02

Texto: Apartheid Social

Aluno: RA

1) Eu pensei na realidade que existe hoje que é o problema da diferenciação do aluno da escola pública e da escola particular e também me veio à cabeça toda a diferença que existe entre as classes, né? Classe dos ricos, classe dos pobres e, das pessoas que têm trabalho, das que não têm. Existem tantas diferenças hoje no nosso país né?

2) É, mais ou menos. Eu tinha mais ou menos a idéia do que ia escrever, do que eu ia fazer no começo, que ... é... o que ia argumentar sobre a situação porque acontece essa diferenciação, de quem é a culpa. Eu tive mais ou menos essa idéia de planejar.[Mas chegou a planejar por escrito ou foi só mental?] Não, foi mental, foi mental na minha cabeça, o que tinha na minha cabeça fui escrevendo no papel.

3) É, sobre o que eu sabia, né, até pela própria realidade que eu vivo que tem isso também, pesa, e pelo o que eu sei, dessa diferença que existe do aluno da escola pública e particular, tudo isso que eu conhecia tentei colocar no meu texto. [e o conhecimento escolar, teve consciência de que estava usando?] É, também, né? A construção dos períodos, das frases, da sintaxe, tudo que a gente vai fazendo normalmente na redação, né?

4) Não, só o que a gente estudou né, durante a oficina, que a gente comentou, mas só com aquele mesmo, não com outro. [você nunca tinha tido informações sobre esse tema?] Sim, de conversas, sim, agora textos propriamente ditos, não. Já conversava sobre esse assunto, já vi reportagens no jornal, né? Mas, assim, de pegar texto sobre isso, não. Especificamente disso, não.

5) Não, sempre a idéia do texto, do apartheid social, né, da divisão desses alunos, nesse rumo. [E como você fez para não perder seu ponto de vista?] Procurei argumentar só sobre isso, né? Só sobre o que tava acontecendo, falar só sobre esse problema, não procurei assim buscar outras coisas, até para não me perder.

6) Não, eu falava assim, cada parágrafo eu tinha uma idéia assim, não antecipei, não, o que vinha em seguida não.

7) Sim, né, sempre mantendo a ligação entre eles, assim, num falar uma coisa, depois falar outra coisa diferente, sempre olhando para ver se não acontece isto no texto.

8) É, alguns, não muitos porque eu não percebi tantos problemas como outras redações. Em algumas palavras, né, que não foram bem empregadas, algumas idéias repetidas mas não muitas, em geral.

9) É, correções de palavras, né, é palavras que eu não queria repetir, né, procurava sinônimos. Períodos, não diria nem períodos, algumas frases, assim, que não tinha necessidade de colocar, é, já, já tinha dito aquilo, então não coloquei. [você chegou a retirar alguma palavra de algum período, de alguma oração?] Não retirei porque passei só que depois eu vi: não, essa não combina ai não coloquei, não precisei nem retirar porque já não tinha colocado. Tinha o intuito de colocar mas não coloquei porque não precisava.

10) Direta, né, para ficar de fácil entendimento a quem tivesse (I) supostamente a quem tivesse lendo, até a mim mesmo que sou o 1º leitor, né, para entender direito, né, com as minhas palavras.

11) Não muitas, só as que eu já disse, né, algumas palavras – não cheguei realmente a escrever coisas repetidas porque antes de escrever já me liguei e não coloquei, basicamente só isso.

13) Pode ser que sim, assim mais na conclusão, né, seria mais, como é que posso dizer, procuraria fazer sua conclusão mais (P) assim, pensar direito antes de escrever, né, não ser tão, não ter jogado tanto, assim, de cara a conclusão, assim, poderia até ser mais (como é que vou dizer? Poxa vida!) [mais diplomático?] É, não tão popular, incisivo, ser um pouco mais ajeitadinho, né nessa expressão popular.

14) É, né, na questão de autocrítica do texto. Tou mais ligado nisso, né, de conserta vendo os problemas sem... agora eu me preocupo mais com os problemas que tem no texto porque antes, assim, ah, esse não ta bom, mas esse vai, agora, não tento solucionar todos que eu identifico. Pode ser que

algum passe sem eu perceber, mas os que eu percebo procuro tirar, fazer de outra maneira sou mais autocrítico.

15) Gostei, gostei, é um tema fácil, um tema que eu vivo, né, é um tema que a gente ta sempre por dentro, conversa muito. Gostei.

16) É, sim, né porque a pessoa... você agora sente o que... o problema que você passa num é, num é um problema que seja impossível de se resolver você tem de lutar contra isso, tem que procurar não pertencer, num fazer... ser uma exceção desse grupo que se deixa inferiorizar pelo, por esse, por ser um aluno de escola pública então a gente tenta, é, quebrar essa barreira.

17) (Como assim?) [Além de você pensar, de modificar no passar a limpo, alguma outra idéia passou na sua cabeça?] Não, não.

18) Não, acho que o que já disse é suficiente.

19) De início, procurei falar, né, apresentar o problema da desvalorização, né, que isso já se tornou muito notável nos dias de hoje e lançar já uma pitada de quem se... assim, do que taria causando isso, que seria a desvalorização da escola pública, o desinteresse em resgatá-la, depois procurei falar sobre a escola pública de antigamente e que demonstra que o problema vem ocorrendo de um tempo para cá, vem se desvalorizando cada vez mais a cada ano que passa e se... se houvesse realmente interesse de resgata-la, de busca-la de volta poderia esse quadro ser revertido mas não há condições de trabalho ao professor e deixa o aluno numa forma precária e ainda tem os projetos que pioram cada vez mais... esses projetos que estão sendo lançados agora não vêm, não têm nenhum intuito de resgate e sim só de se livrar de problemas, né. E disse que só realmente trazendo a escola de volta, a boa escola pública de volta poderia se tentar solucionar esse problema que tem, né? Dessa separação do aluno da escola pública e privada.