COERÊNCIA TEXTUAL NA ESCOLA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO[1]

TEXTUAL COHERENCE AT SCHOOL AND LITERACY´S PRACTICES

Edilaine Buin*

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.
Guimaráes Rosa

RESUMO: A *coerência textual*, desde a década de 90, ganhou espaço nas discussões sobre o ensino da escrita e tornou-se tópico dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, tanto de âmbito Nacional quanto Estadual. Ainda que esse conceito seja familiar para os docentes, o olhar para o texto do aluno ainda está muito voltado para questões formais do texto, isoladas da construção dos sentidos. Assim, este trabalho nasceu da necessidade de (re)pensar o conceito de *coerência* a partir de dados empíricos, focando-a partir das demandas dos professores. Para isso, contamos com a participação de uma turma de 9º ano de uma escola pública de Vinhedo-SP. A análise tem como eixo os textos, qualitativamente selecionados, produzidos por uma aluna, em diferentes situações. Para entender o processo dessa aluna (e de sua turma), no entanto, analisamos também textos de alunos pertencentes a outra escola, com realidade sócio cultural distinta. A comparação dos diferentes modos de construção da *(in)coerência* textual chama a atenção para aspectos que envolvem práticas de letramentos. O conceito de *(in)coerência textual* é deslocado de questões estritamente relacionadas ao texto para outras que envolvem essas práticas.

Palavras-chave: linguística textual, coerência textual, práticas de letramento.

Abstract: T*extual coherence*, since the 1990's decade, gained ground in discussions concerning the teaching of writing and became topic of official documents that guide the teaching of Portuguese language, in both National and State level. Although this concept is familiar to teachers, the look for the student's text is still very focused on

[1] Este texto dá continuidade ao capítulo *"A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações"*, que compõe o livro organizado por Signorini (2007). O capítulo de 2007 foca a questão da reescrita. Aqui, apresentamos e analisamos a continuidade do trabalho da professora, em que ela elabora uma nova proposta de produção escrita, a partir daquela experiência. Mostramos os resultados dessa mudança, tanto para a professora quanto para a aluna, ambas participantes da pesquisa que gerou as reflexões expostas. As questões sobre a convivência entre pesquisadora, professora e seus alunos são descritas em um relato de experiência, A busca pela coerência em eventos de formação continuada, que faz parte do livro "Vozes do PIBID-Letras-UFGD"*. O capítulo destaca as questões de ensino-aprendizagem envolvidas nessa relação. Embora o relato de experiência foque o mesmo evento de letramento que este artigo, aqui o objetivo se volta para a discussão teórica, ampliada e mais desenvolvida. (PINHEIRO, A.S. & BUIN, E.) Vozes do PIBID-Letras-UFGD: leitura, escrita e reescrita de gêneros discursivos. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2015.

* Professora da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. E-mail: edilainebuin@gmail.com

formal issues of the text, isolated from construction of meanings. Thereby, this paper was born form the need to (re) think the concept of *textual coherence* departing from empirical data, focusing it from the teachers' demands. For this, we count with the participation of a 9th grade's group from a public school in Vinhedo-SP. The analysis has a center point the qualitatively selected texts, produced by a student in different situations. To understand this student's and its class' process, we also analyze, however, texts from students belonging to another school, with distinct socio-cultural reality. Comparison of different ways of *textual (in)coherence*'s construction draws attention to aspects involving literacies practices. The concept of *textual (in)coherence* is displaced from strictly issues related to the text to another ones involving these practices

Keywords: text linguistics, textual coherence; literacy practices.

INTRODUÇÃO

A *coerência textual*, com a propagação dos estudos da Linguística Textual no Brasil, desde a década de 90, ganhou espaço nas discussões sobre o ensino da escrita e tornou-se tópico dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, tanto de âmbito Nacional quanto de âmbito Estadual, além de passar a ser critério de pontuação da produção escrita dos estudantes em avaliações oficiais. Ainda que esse conceito seja familiar para os docentes em geral, na prática, o olhar para o texto do aluno ainda está muito voltado para questões formais do texto, relacionadas à ortografia, à pontuação e aos elementos da coesão textual, isolados da construção dos sentidos. Surgiu, então, a necessidade de (re)pensar o conceito de *coerência* a partir de dados empíricos (ver BUIN, 2006), focando-a a partir das demandas dos professores do ensino básico. Desse modo, a *coerência textual* será vista sob o viés da Linguística Textual (KOCH e TRAVAGLIA, 1989; KOCH, 1989, 1992, 1997), mas com o foco ampliado para os estudos da formação de professores e do letramento (STREET, 1984, 2006; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001).

Em curso de formação dos quais temos participado, a preocupação docente voltava-se para a busca de "dicas" de como ensinar Língua Portuguesa de um jeito inovador, de como corrigir os textos dos alunos. Embora muitos insistam em defender o ensino de Língua Portuguesa a partir de tópicos da gramática tradicional, a ideia de que é preciso trabalhar o texto do aluno como um todo, atento aos sentidos já era lugar comum para parte considerável dos docentes. Todos conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), que evidenciam a necessidade de se avaliar e trabalhar todos os aspectos da linguagem com base no texto e na escrita dos alunos, não só pela forma, mas também focando a coerência e a construção do sentido. O questionamento dos professores era em relação ao "como" proceder.

Por pressão dos exames nacionais, como ENEM[3], SARESP[4], reforçada pelos diretores diante da necessidade de aumentar os índices de sucesso de sua escola, é que muitos se moviam para as aulas de formação que aconteciam durante o dia todo de sábado. A demanda de inovação, o *discurso de mudança* (PIETRI, 2003), acaba vindo de encontro aos modos rotineiros de trabalho em sala de aula (a partir de tópicos gramaticais e visando essencialmente aos aspectos formais do texto, por exemplo), o que explica que muitos dos que procuram novas formas de desenvolver as produções escritas de seus alunos são movidos por pressões oficiais.

[3] Exame Nacional do Ensino Médio.

[4] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Eram os próprios professores que tinham que corrigir o SARESP. Durante o Programa Teia do Saber, eles mostram as dificuldades em atribuir nota para o item "coerência textual". Segundo eles, o curso que tiveram não foi suficiente. Tinham até dúvidas sobre o que fosse "coerência". No período de preparação, ao exporem suas dúvidas, receberam como respostas uma lista de indicações bibliográficas. Alguns declararam ter lido alguns livros e expressaram a dificuldade de relacionar a teoria com os textos de seus alunos. MANUAL DE ORIENTAÇÃO – SARESP 2000. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo.

Não era o caso da professora Érica[5], muito focada nas necessidades discentes. Ela mostrava interesse no trabalho com o texto de seus alunos, por isso representa o grupo que se move a partir das necessidades surgidas em sala de aula. Sendo efetiva na rede estadual paulista, lecionava em uma escola estadual de Vinhedo, interior de São Paulo. Por opção, passou a dar aulas para turmas de aceleração[6] de 9º ano do Ensino Fundamental II (8ª série, naquela época), composta de no máximo 15 alunos. Quase nenhum professor queria assumi-las, porque eram formadas por alunos "atrasados" (com idades superiores àquela esperada pelo ano escolar – entre 15 e 17 anos) e considerados "problemas". Não foi o caso da professora Érica, que viu no número reduzido de alunos a principal vantagem para desenvolver um bom trabalho, a possibilidade de acompanhar melhor o desenvolvimento de cada um.

Como parte das obrigações advindas dessa escolha, participava de reuniões regulares na Delegacia de Ensino, a partir das quais, em conjunto com outros professores e com a coordenação pedagógica, eram determinados quais seriam os objetivos e produtos finais do trabalho com a reescrita dos alunos em aceleração. Contudo, ela não se limitava a fazer em sala de aula o que havia sido determinado e buscava sempre outras atividades. Em anos anteriores, já trabalhava com reescrita e, portanto, estava convencida de que essa seria uma dinâmica importante para a aprendizagem.

Durante o Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental e Médio, do qual participei como formadora[7], a professora Érica manifestou suas dificuldades e o interesse pelo trabalho com os textos de seus alunos, vendo na correção *sócio-interativa* de redações (RUIZ, 2003), estudada no curso, uma estratégia possível de intervenção. Resolveu, então, desenvolvê-la sistematicamente com a turma de *aceleração*, acreditando que a estratégia levaria seus alunos a construírem textos coerentes. Esse artigo, é portanto, resultado do acompanhamento do trabalho que a professora desenvolveu.

Ao longo do percurso, como observará o leitor, recorremos a outras situações de ensino, para entender melhor as causas dos problemas dos alunos da turma de aceleração. A base da análise é formada pelos textos de Telma, que representa os alunos desta turma, por apresentar problemas muito semelhantes. A primeira proposta, somada aos textos da aluna e aos bilhetes da professora, evidencia o movimento de idas e vindas para o aprimoramento do texto[8].

---

[5] Nome fictício, assim como todos os outros que aparecerão neste artigo.

[6] Projeto "Definindo Rumos" do governo do Estado de São Paulo, para "acelerar" o processo de aprendizagem de alunos que, por algum motivo, ficaram muito atrasados nos estudos. Em 2005 (que corresponde ao período de geração dos dados aqui apresentados), abrangeu escolas da Diretoria de Ensino Campinas-Oeste. Na época da geração de dados, os professores de turmas de aceleração de várias escolas de Campinas e região reuniam-se mensalmente na Delegacia de Ensino, onde estabeleciam as diretrizes do trabalho e faziam planejamento.

[7] Programa "Teia do Saber", promovido pelo Governo do Estado de São Paulo e realizado na UNICAMP, em 2004 e 2005.

[8] Em (...) observamos que da primeira para a segunda versão da redação de Telma, há uma espécie de regressão e não de avanço. Neste texto, mostramos apenas a primeira e a última versões, pulando as etapas intermediárias, que marcam o próprio aperfeiçoamento da professora no diálogo com seus alunos sobre os textos deles.

Mas para entender o processo dessa aluna (e de sua turma), analisamos também textos de outros alunos pertencentes a outra escola, com realidade sócio cultural distinta. A comparação dos diferentes modos de construção da *(in)coerência* textual, propiciada pelo acesso a turmas com realidade muito diversas, chama a atenção para questões que envolvem práticas de letramentos.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar a construção da *coerência textual* em situação de ensino/aprendizagem, deslocando-a de questões estritamente relacionadas ao texto, para o âmbito de questões que envolvem *as práticas de letramento* (STREET, 1984, 2006). Além dos textos de Telma, voltamos a atenção para os bilhetes orientadores escritos pela professora para orientar a reescrita. Isso será considerado, pois diz respeito a questões importantes para o ensino de escrita na escola básica em geral e não só para turmas de *aceleração*. Também deslocamos o olhar para alguns dados produzidos em duas turmas regulares de uma escola particular de Campinas-SP, para as quais foi proposto o mesmo exercício. Na sequência, voltamos o foco para a produção de Telma, com base nas reflexões que as análises anteriores proporcionaram. Antes de chegar aos dados, procuramos estabelecer uma relação entre coerência e interação.

A QUESTÃO DA COERÊNCIA E DA INTERAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA

Como dissemos, o conceito de *coerência*, exaustivamente discutido nos estudos da Linguística Textual, transformou-se em tema de vários documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O do manual de orientação do SARESP (2000) tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental, inclui a coerência (entendida como *qualidade dos textos bem formados de apresentar unidade de sentido,* (...) *progressão, adequação do título ao texto*) em um bloco em destaque dos itens de correção (A), deixando para segundo lugar (B) os itens mais considerados na tradição escolar (organização gráfica, paragrafação, adequação às regras gramaticais da norma culta e ao tipo de texto). A introdução de uma nova categoria, *coerência*, não exclui as outras mais conhecidas, mas traz ao texto, dimensões outras a serem consideradas pelo professor.

Para os professores (conforme relatavam no curso), um texto é incoerente quando é "difícil de entender". Do ponto de vista da linguística, um texto é ou não coerente em determinada situação e em função de um determinado objetivo, e não por si só. Segundo Koch e Travaglia (1989), para dizer que um texto é incoerente temos que especificar as condições de coerência. Um primeiro passo, para análise, é definir para qual ou quais leitores é incoerente ou para qual situação não é adequado.

Portanto, a questão da coerência no ensino da escrita está atrelada ao processo de construção de sentidos que passa, necessariamente, pela interação social no sentido bakhtiniano do termo. Na escola, a interlocução professor/aluno é decisiva para

a construção da coerência, mesmo que o texto não seja endereçado diretamente ao professor. Trata-se de uma relação dialógica, sócio- historicamente construída: "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN, 1992, p. 123). O autor considera a interação social a realidade fundamental da língua. No processo de ensino, é decisiva para a qualidade do que se apresenta e a construção da coerência tem a ver com a percepção de que um texto do aluno responde a outros textos, orais ou escritos (à proposta de produção, a citações e enunciados prévios escritos ou orais, à fala do professor e dos colegas, a uma crença particular, etc.).

A correção *sócio-interativa* tem por base a importância que se atribui à interação, ao diálogo, entendido no sentido bakhtiniano do termo. Esse tipo de correção é central no trabalho de Ruiz (2002), que se preocupou em investigar qual seria o método ideal de intervir nos textos dos alunos, o método melhor para eles desenvolveram a expressão escrita. Entre indicar os problemas com sinais, traços, codificar (mostrando e classificando ao mesmo tempo os tipos de problemas), a autora chegou à conclusão de que um terceiro tipo, a *textual-interativa* (escrever bilhetes para os alunos) é o modo que traz os melhores resultados.

Esse sucesso deve-se à possibilidade que se abre de diálogo com aluno em torno dos sentidos que ele construiu (ou tentou construir), os quais têm relações com vida, com as histórias cotidianas. Assim, consideramos que a correção *sócio-interativa* pode acontecer, não só por bilhetes escritos, mas também oralmente, quando se conversa com o aluno a respeito do que ele disse por escrito, como leitor interessado em compreender o que ele tem a dizer.

Assim, entre as muitas abordagens de o trabalho com texto, a professora Érica foi orientada a corrigir redações por meio de "conversas" com seus alunos a respeito do conteúdo, como interlocutora, e não somente apontar problemas formais. Sabe-se que,

> Se observarmos a atividade epilinguística que produtores mais experientes realizam em seus textos [...] veremos que eles mexem na forma, sim, mas o fazem porque, muitas vezes, querem mexer no conteúdo [...].
>
> [...] se as alterações de superfície só valem à medida que servem às mais profundas, não há porque fazer o aluno se voltar apenas para elas (RUIZ, 2003, p. 204).

Com base nisso é que se acreditava que, ao ser chamado a refletir sobre certos sentidos, pelo diálogo com o leitor (no caso, o professor), o aluno teria possibilidade de buscar formas de melhor estruturar seu texto (BUIN, 2004).

Em situações de ensino, a coerência parece estar amplamente vinculada às questões que envolvem a interação. Trata-se de uma construção que não se esgota na relação e nem sempre é imediatamente reconhecível ou evidente, entre elementos pu-

ramente linguísticos. O texto do aluno é um ponto de cristalização das relações que se vão construindo, ao longo do processo de ensino, como procuraremos mostrar ao longo das análises.

OS TEXTOS DE TELMA, A PARTIR DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO

A atividade que gerou os dados aqui focalizados foi antecedida por muitas aulas, em uma 8ª série *em aceleração* (de alunos entre 15 e 18 anos), envolvendo a oralidade, idas à sala de informática para leitura de textos digitais e prática de escrita no computador. Os alunos não tinham acesso ao computador em casa, por isso gostavam muito de usá-lo na escola. Na Delegacia de Ensino, decidiu-se que o produto final do semestre das turmas de *aceleração* seria a produção de editorial para um jornal mural. A professora Érica acreditava que, para que seus alunos viessem a produzir um editorial, seria melhor que redigissem, em primeiro lugar, textos argumentativos curtos. Com esse objetivo e pensando no gosto dos alunos pelo computador, a professora extraiu de um livro didático o seguinte exercício de produção escrita:

> Imagine a seguinte situação: você não tem computador em casa e gostaria muito de ter um. Para comprar um equipamento completo, com impressora e programas de acesso à Internet, precisaria ter aproximadamente 2000 reais, mas você só tem 700, resultado de 14 mesadas, que guardou integralmente. Sua irmã poderia participar da compra, mas ela só tem 300 reais na poupança. Seu pai não gosta de contrair dívidas e o Natal está longe. O que fazer?
>
> Sugestão: convencer sua irmã a dar os 300 reais dela e seus pais a anteciparem 1000 reais da mesada, o que significa que você e sua irmã ficarão sem mesada por 10 meses (portanto, no caso, é preciso convencê-la também sobre esse ponto).
>
> Vamos conhecer um pouco das pessoas envolvidas:
>
> **Seu pai**: não conhece nada de informática, mas usa a máquina de escrever com agilidade. Tem um escritório de contabilidade com pouco espaço, mas vários clientes. Passa grande parte do tempo procurando a ficha de seus clientes num arquivo de aço ou datilografando textos que são quase sempre iguais.
>
> **Sua mãe**: não conhece nada de informática nem sabe usar máquina de escrever. É representante de uma empresa de cosméticos: vende xampus, cremes, maquiagem, gel, etc. Vai à casa de suas freguesas periodicamente e tem dificuldades para atualizar o cadastro das clientes, com endereço e telefone de cada uma, o quanto devem, etc. Além disso, costuma fazer confusão com os produtos que vende, pela variedade de tipos, preços e códigos de identificação.
>
> **Sua irmã**: teve vagas noções de informática na escola, mas acha que não tem jeito para computadores e máquinas em geral. É bem relacionada, tem muitos amigos e adora conhecer outras pessoas e conversar. Gosta de desenhar e interessa-se por pintura, pela história da arte e música.

Para que serve um computador?

Para muitas coisas, entre as quais produzir textos com mais recursos do que os apresentados por uma máquina de escrever, fazer tabelas e cálculos, guardar e organizar dados, fazer cadastros e mala direta, fazer desenhos (coloridos ou não), cartões de natal, cartas padronizadas, etc. Serve também para acessar a Internet e, dessa forma, conversar com pessoas da sua cidade ou dos mais distantes pontos do planeta, informar-se sobre os últimos acontecimentos, saber a previsão do tempo, ver a programação cultural, mandar correspondências, fazer compras, entrar em bibliotecas e museus de todo o mundo, etc.

Com base nesses dados, escreva **três pequenos textos argumentativos**, um para cada uma dessas pessoas. Para convencê-las, escolha os argumentos ideais para cada uma delas. Mostrando que um computador seria útil não somente a você, mas a todos, suas chances de conseguir o apoio das outras pessoas serão muito maiores.

(Cereja, W. R. & Magalhães, T. C., *Português*; 8ª série; ed. Atual; 1998, p. 157).

Para que os alunos imaginassem uma situação de produção, a professora contou a história de um menino que, por nunca encontrar os pais em casa, comunicava-se com eles por cartas. Explicou para os alunos que, na atividade proposta[9], a situação seria semelhante: alguém se comunicando/negociando com os familiares pela escrita por não encontrá-los pessoalmente. Como se pode observar, a proposta exigia a produção de três textos dirigidos a três membros da família, cujo objetivo era convencer cada um a contribuir com uma parcela em dinheiro para a compra de um computador.

O texto da aluna Telma é representativo da 1ª versão dos textos considerados pela professora como não coerentes[10]:

TELMA – 1ª VERSÃO

Pai

Dessa maneira, o computador em casa é muito importante para as pessoas se desenvolverem melhor, mais fácil, pratico[11], importante para o dia-dia das pessoas, seja qual for o uso, organiza as fichas de clientes, facilita a sua vida, mais fácil achar qualquer arquivo, pratico em fazer contas. Computador é tudo, sem ele ninguém consegue se organizar tão fácil.

[9] Informação baseada no relato audiogravado da professora.

[10] Todos os textos dos alunos foram transcritos sem alterações.

[11] O grifo marca o lugar circulado pela professora no momento da correção. Neste caso, ela circula a letra "a", que deveria receber acento gráfico.

Mãe

Dessa forma, o computador é essencial para organização de que se perde nas coisas, quem faz confusão com a organização do seu trabalho.

O computador faz de tudo que imaginar, e ajuda muito na nossa vida. A organização é essencial para o sucego de nossa vida.

Sua irmã

Assim, é muito importante computador na vida das pessoas, hoje, a idade moderna avançou muitas coisas modernas que está facilitando o desenvolvimento do dia-dia das pessoas que usam esses fatores.

Computador em casa e essencial para as pessoas fazerem de tudo como por exemplo: bate-papo com pessoas de outros lugares, passa tempo com as novidades que o computador deixa para nós vermos, conhecer nossos amigos e até encontrar namorados, ver novidades, escrever dezenhos coloridos e até mesmo dezenhar

O problema mais saliente detectado pela professora na produção acima é o da falta de encadeamento, devido ao uso inadequado dos conectores *dessa maneira, dessa forma* e *assim.* Entretanto, essa falta de encadeamento é, de fato, resultado da não construção de interlocutores ficcionalizados (mãe, pai e irmã), solicitada no exercício. Na preparação do exercício, a interlocução com o pai, a mãe e a irmã (apenas comentada) não foi centralizada pela professora porque, naquele momento, não visava à construção de um gênero específico (carta ou bilhete, por exemplo) como um enquadre para a produção do texto. Seu foco era a construção de um texto argumentativo curto, conforme já mencionado.

Como a professora Érica tinha muita facilidade e interesse em escrever para seus alunos, a estratégia usada para intervir no desenvolvimento dos textos foi a da escrita de bilhetes[12]. O bilhete que orienta a segunda versão não produz muitos resultados positivos, pois a professora cobra por escrito o uso dos conectivos que ensinou para construir a argumentação e não os sentidos:

[12] Para a Profa. Érica, escrever foi uma forma também de "congelar" as orientações para os alunos poderem a elas retornar. Era muito comum orientar os alunos oralmente, mas, como relata a professora, sempre, em todas as turmas que lecionava e em pelo menos uma produção textual, orientava a reescrita por bilhetes. Para a turma de aceleração, achou que seria importante os alunos receberem a orientação escrita para que a elas pudessem retornar ao texto quantas vezes fosse necessário, devido à dificuldade maior que era característica dessa turma. Em outro contexto, a estratégia de intervenção poderia, portanto, não ser a mesma.

Telma

Como sua produção textual melhorou, parabéns. Continue progredindo sempre.

Telma, a sua argumentação iniciou-se com as expressões: dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas expressões são utilizadas na escrita para retomar uma ideia anterior, ou melhor, concluir uma ideia anterior. Já estudamos tais expressões nas nossas aulas. Sendo assim, você precisará reestruturar a argumentação, ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual ideia está concluindo, ou iniciando a argumentação de Outros detalhes:

- na argumentação para o pai faltou informar a profissão dele, pois assim o leitor saberá porque o computador lhe facilitará a vida.
- na argumentação para a mãe não ficou claro a expressão "de que se perde nas coisas". Que coisas? Qual a profissão da mãe? Por que a vida profissional dela está desorganizada?
- na argumentação para a irmã é necessário reler o texto de apoio, pois o seu texto parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra do computador.

Ok. Profa. Érica

Érica inicia os bilhetes, não só o destacado acima, com frases que têm a preocupação de estimular os alunos, cuja autoestima é muito baixa. A motivação para escrever vem do envolvimento positivo com a própria professora e do tratamento dado por ela aos textos dos alunos. A turma sentiu-se muito valorizada ao ter um retorno escrito sobre seus textos, o que reforça a hipótese de que essa não tem sido uma prática comum ao longo da vida escolar daqueles alunos. Esse retorno verbal (oral ou escrito) na situação de ensino-aprendizagem, com suas implicações afetivas, pode ser a principal motivação para o interesse do aluno.

Embora a ideia inicial (discutida no Programa de Formação Continuada) fosse chegar à forma adequada, via sentido, portanto, indo das questões macroestruturais para as microestruturais, o foco da professora, conforme se observa no bilhete, está voltado para as estruturas coesivas (*dessa maneira*, *dessa forma* e *assim*) do texto tipo argumentativo e não na argumentação em si. Ao pedir que a aluna *consulte o caderno*, lembrando *que lá tem exercícios utilizando as expressões mencionadas*, chama a atenção para o enquadre escolar de ensino da escrita, pautado no estudo desse tipo de estruturas.

Na parte *Outros Detalhes*, ela comenta cada um dos três textos especificamente. No caso da escrita para o pai e para mãe, solicita mais informações sobre a profissão de ambos, para esclarecer possíveis dúvidas de um possível leitor. Na verdade, ela não

pede argumentos cabíveis para o pai ou para a mãe, seus interlocutores específicos na situação descrita pelo enunciado do exercício.

Diante da expressão da aluna *para a organização de que se perde nas coisas*, a professora, através da pergunta *que coisas?,* tentando que a aluna, ao recuperar a anáfora, construa o argumento para um leitor genérico, não necessariamente para o interlocutor especificado no exercício (o pai). A questão *por que a vida profissional da mãe está desorganizada?* também funciona como uma tentativa de fazer a aluna desenvolver outro argumento visando a um leitor/interlocutor não especificado.

No caso da produção escrita de Telma, parece que desconsiderar a possibilidade de se estar trabalhando com o gênero *carta* reduz o exercício de produção a uma tarefa escolar, cujas funções sociointeracionais são muito limitadas. Somente no caso da escrita para a irmã é que a professora chama a atenção para a falta de interlocução com o destinatário da mensagem: *parece estar falando com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra de um computador*.

Esse dado mostra, como outros que compõem o *corpus*, que o olhar da professora elege níveis de saliência para os fatos observados nos textos de seus alunos: em primeiro lugar, a cadeia coesiva, em segundo, os argumentos (tendo em mente o texto dissertativo escolar) e, por último, a interlocução através da construção dos referentes ficcionais.

A prioridade aos elementos coesivos, em detrimento dos significados, faz provavelmente com que o problema do uso dos conectivos continue. Somente o trecho em que se dirige à irmã, para o qual o bilhete chamou a atenção para a interlocução, ganha mais qualidade na segunda versão:

> Irmã
>
> Estudar aulas de computador na escola, não ajuda nada no desempenho de procurar um emprego, ou se divertir, saber novidades novas, entrar no mundo da computação, saber sobre os famosos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na TV, desenhar, ouvir música, pintar etc. O computador faz tudo isso, e mais. Bom, o computador é tudo.

A professora apresenta progresso significativo no segundo bilhete, o qual orienta para a terceira versão:

BILHETE

Telma

Dicas para a reescrita II.

O probleminha apontado na reescrita I continua. A sua argumentação iniciou-se com a expressões: Dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas expressões são utilizadas na escrita para retomar uma ideia anterior. Você precisará refazer a sua argumentação ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual ideia você está concluindo, ou iniciando a argumentação de outra forma.

Outros detalhes:

Argumentação (Pai)

O seu texto argumentativo para o pai parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer "o pai" a ajudá-la na compra do computador. (grifo meu)

Argumentação (Mãe)

"Pessoas que trabalha de computador" ou "pessoas que trabalham de computador"? Reveja, também, essa informação trabalham de computador, pois está um pouco confuso. Falar em confuso, ao final, o que é "a vida é significado no centro de tudo"? o que você quis dizer?

Argumentação (irmã)

Faltou a informação. Se a irmã não estudar computação na escola, irá estudar em outro lugar? Qual?

Obs.: As palavras circuladas apresentam problemas ou com relação à ortografia ou acentuação gráfica. Ok. Profa. Érica

Mesmo tendo presenciado o instante em que a aluna tomou consciência do problema coesivo do seu texto (logo que entregou a segunda versão, antes de receber o segundo bilhete), a professora ainda opta por registrar, por escrito, a função de tais expressões. Na parte dos "detalhes", chama a atenção para o fato de ela não se dirigir ao pai e sim a *todas as pessoas*, o que pode ser um indício de deslocamento nos níveis de saliência dos fatos observados pela professora. De fato, o acréscimo na segunda versão do texto da aluna – *pessoas que trabalham em um escritório de contabilidade, trabalha com muitos cálculos e certos tipos de textos, trabalha muito* – resulta em um distanciamento ainda maior do interlocutor visado no exercício.

No texto para a mãe, o destaque para o não entendimento de uma frase com uso inadequado da preposição *de* ("'trabalham de computadores") e com falta de concordância ("trabalha" / "trabalham") obscurece o olhar para a falta de interlocução, que fica para segundo plano. No entanto, a aluna aproveita a mesma instrução que a professora dá para o texto dirigido ao pai e o usa para aquele dirigido à mãe, como observamos nos acréscimos dos pronomes pessoais que marcam a interlocução:

TELMA - 3ª VERSÃO

Pai, o computador é um objeto de grande utilidade no mundo moderno. Para o senhor adquiri-lo será imprescindível, pois trabalhando num escritório de contabilidade ajudará a fazer cálculos preencher de maneira rápida a ficha dos clientes. Dessa maneira, com certeza, ele facilitará a sua vida. (grifo meu)

Mãe, o computador é essencial para a nossa vida. Ele ajuda se organizar, com várias coisas: não fazer confusão com fichas de clientes, os preços, códigos, produtos, achando o indereço das pessoas, telefones, cadastros, quando deve, quando vai pagar. etc, principalmente para você que trabalha como vendedora.

Dessa maneira, o computador ajudará muito. (grifo meu)

Irmã, estudar aulas de computador na escola ou em outro lugar, não ajuda quase nada no desempenho de: procurar um emprego, ou se divertir, saber novidades novas, entrar no mundo da competição, saber sobre os famosos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na TV, desenhar, ouvir música, pintar etc.

Eu quero dizer, quase nada em relação a: quando a gente faz um curso ou aprende na escola, não guardamos cada detalhes do que aprendemos.

Assim, o computador é muito importante para a vida.

É perceptível, na 3ª versão (segunda reescrita), o progresso do texto da aluna, tanto no uso dos conectores quanto na apropriação do gênero carta. Uma possibilidade é a de que, logo que foi notificada de que não estava claro com quem falava, redigiu com competência as mensagens. Isso indica que, para se apropriar de forma adequada dos conectores, foi necessário, primeiramente, ficcionalizar uma situação extraescolar pela construção dos interlocutores.

Partindo dos operadores *dessa forma*, *dessa maneira* e *assim*, há um tratamento, por parte da professora, da coerência e da coesão como se fossem questões do léxico ou da sintaxe. Colocar os conectores, no processo de intervenção no texto do aluno, em um nível acima da questão da interlocução – que é essencial quando se pretende argumentar com alguém específico (no caso os membros da família) –, é como "colocar a carroça na frente dos bois". O gênero textual é que impulsiona naturalmente o uso de conectores mais adequados aos objetivos, assim como são os bois que puxam a carroça.

Segundo Bazerman (2005, p.16), o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios:

1. *escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem sucedida de mensagens significantes para todos*;

2. *a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades*;

3. *o ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todo tipo de escrita que é necessária não somente para o estudo da linguagem e da Literatura, mas também para as disciplinas de História, Filosofia e Política*;

4. *os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzirem muitas diferentes formas de escrita*.

Sobre esse último princípio, o autor acrescenta que, embora todas as formas de escrita de que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, eles necessitam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às diferentes situações de escrita.

Tais princípios levam à reflexão de que, na escola, o aluno precisa passar por simulações (vivências didático-pedagógicas) de possíveis situações comunicativas mediadas pela escrita. No desenvolvimento do exercício analisado nas seções anteriores, o aluno deveria colocar-se no lugar de alguém que precisasse convencer outras três pessoas a ajudá-lo na compra de um computador. A inadequação da estrutura coesiva, conforme verificado pela professora, vem do fato de o aluno não ter ficcionalizado uma situação de produção. O uso das expressões *dessa maneira*, *dessa forma* e *assim*, do modo como aparecem nos textos da aluna Telma, respondem à necessidade da aluna de fazer uso do que foi ensinado nas aulas.

Por outro lado, o encaminhamento do exercício apresentado no livro didático parece contribuir para dificultar e não para facilitar a resposta dos alunos e, consequentemente, o trabalho da professora. O exercício do livro didático é produto de uma mistura de objetos de ensino da tradição escolar (a redação dissertativa) e objetos de ensino tidos como *inovadores*, legitimados por documentos oficiais (a carta, como gênero discursivo, por exemplo) (a esse respeito, ver Bunzen, 2006). Assim, tanto para discentes quanto para o docente, o gênero de referência que acaba prevalecendo, no caso do exercício em foco, parece ser a redação escolar do tipo argumentativo.

UM PONTO DE VISTA ESCOLARIZADO

O depoimento oral da professora, ao ser questionada pela investigadora, comprova a hipótese de que seu foco não era, de modo algum, a produção de bilhetes ou de cartas, mas de um tipo de "dissertação", gênero tipicamente escolar. Por isso, ela não focaliza *a interlocução* nos bilhetes endereçados aos alunos. Quando questionada sobre o tipo de intervenção, partindo dos elementos coesivos e não da própria argumentação, segundo ela, função principal da atividade proposta, a professora explicou melhor a relação que via entre argumentação e o que chamou de *elo de ligação*. É o que pode ser observado na passagem abaixo, extraída do referido depoimento[13]:

[13] Convenção de transcrição do Projeto NURC/SP.

Investigadora – muitos alunos não argumentam (...) você deu muita atenção para os conectores... a sequenciação do texto naquele momento foi mais importante que a própria argumentação?

Professora – quando nós analisamos um texto que não estava com as ideias conectadas eu falei para eles que tem hora que você tem que acrescentar algo para aquilo dê sentido... então, quando eu falo em elo de ligação eles não ficaram em só pensar em uma palavrinha que desse o elo... então, quando eu coloquei aquilo no bilhete fiquei imaginando que eles pudessem criar uma ideia...

(...)

Professora – quando eu falo em elo de ligação, eles sabem que alguma coisa está faltando ali às vezes pode ser uma palavrinha que resolve o problema; às vezes, tem que criar toda uma nova estrutura para resolver aquela situação criar vamos supor acrescentar novas coisas ir além daquilo que você disse eu sempre deixei claro para eles que elo de ligação seria isso ... por isso [é] que nos bilhetes eu posso falar em elo de ligação e você vai perceber na 2ª atividade que eu falo em elo de ligação e eles entendem isso

Investigadora – você não falou que estava faltando a argumentação...

Professora – se eu falasse que está faltando a argumentação eu acho que eles não iriam entender... só faltando a argumentação mas afinal o que é essa falta? porque eu me coloquei muito no lugar deles.

Investigadora – nenhum aluno fez uma negociação... me dá o dinheiro porque se juntar tanto... nenhum deles faz esse tipo de negociação ... então eu fiquei pensando no caminho que você fez e eu acho que é um caminho, né, partir dos elos de ligação

(irreconhecível – as duas falam ao mesmo tempo)

Professora – é eu pensei mesmo... tanto é que quando eu li o texto deles no dia eu falei: gente ficou claro que elo de ligação não é só acrescentar uma palavra tem que acrescentar mais coisas (...) falei tudo isso com eles até que no bilhete dois conseguiram entender isso sim.

Investigadora – a Telma, por exemplo?

Professora – é a Telma foi uma.

Investigadora – ela acerta o elo "dessa maneira"

Professora – eu percebi que eles achavam chique usar algumas palavras que são imprescindíveis para a finalização de alguma coisa né... Eles achavam é que poderiam jogar em qualquer lugar que iria ficar legal e aí eu falei que não era por aí...depois disso parti para a leitura para eles analisarem o que um parágrafo acrescenta em relação ao outro na montagem do texto todo... aí é que eu trouxe o editorial... (...)

Como se pode observar na passagem anterior, o caminho seguido pela professora é, evidentemente, dos elementos microestruturais para os macroestruturais. Em vários casos ela deixa por último a correção da ortografia e da pontuação, que é o que entende, claramente, como "microestrutural". Já os conectores, ela entende como parte do macroestrutural e não os separa da própria argumentação. É como se o desenvolvimento dos argumentos viesse pelo uso adequado dessas estruturas, e não que essas estruturas se apresentassem como ferramentas, para se construir/organizar os sentidos na argumentação.

O destaque dado, no depoimento anterior, para a expressão "*elo de ligação"* não corresponde, todavia, ao que se verifica nos vários bilhetes da professora, que o utiliza, mas não com a centralidade com que aparece em seu depoimento: a questão das ligações aparece em apenas seis dos vinte e dois bilhetes aqui analisados, sendo que em três deles são utilizadas outras expressões para designar o mesmo elemento: *palavra mágica* e *ligação de ideias*. Em mais três, a professora explicita as "ligações" que devem ser usadas (*dessa maneira*, *todavia* e *assim*/ *dessa maneira*, *logo assim*/ *portanto*); em um dos bilhetes, ela transcreve um trecho dizendo que não está se encaixando ao texto e solicita ao aluno que o reescreva; nos outros 14 bilhetes essa questão não é explorada (até por não se fazer necessária) e a intervenção fica mais focada em questões formais (pontuação, ortografia) e, por último, em trocas de pessoas do discurso, para suprir a falta de interlocução.

Para a investigadora, era quase evidente tratar-se de uma proposta de produção de cartas; no entanto, para os objetivos da professora Érica, tratava-se de uma proposta de produção de textos para treinar a organização de argumentos por meio do uso de alguns elementos coesivos. Do seu ponto de vista, o importante seria chegar à construção da argumentação, a partir do uso adequado de elementos de sequenciação do texto. E, como foram enfatizados os conectores nas explicações da professora, Telma e alguns colegas, muito aplicados, fizeram questão de usá-los. Essa prontidão pode ser explicada pela relação muito positiva que estabeleceram com a professora, com quem trabalhavam desde o 7º ano em *aceleração.*

O fato de o interlocutor do texto de Telma (e de muitos outros colegas) ser a professora, e não "o pai", "a mãe" e "a irmã" pode levar a pensar que a tentativa de a escrita se moldar a um *gênero escolar* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) levaria a problemas que não ocorreriam em uma situação que surgisse de uma necessidade real do escrevente, fora do ambiente escolar.

No entanto, atribuir a causa dos problemas de escrita dos alunos ao processo de escolarização[14] é reduzir muito a questão, conforme aponta a análise de textos de um 9º ano regular de uma escola particular de Campinas, produzidos a partir do mesmo exercício proposto pela Profa. Érica a seus alunos, conforme mostrado a seguir.

O MESMO EXERCÍCIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM OUTRA ESCOLA

Se para os alunos da turma em *aceleração,* a proposta é totalmente artificial, pois nunca tiveram mesadas e seus pais ocupam funções que não requerem um computador, essa situação de fato não acontece para os alunos da classe de 8ª série regular (com alunos de 14 anos mais ou menos) de uma escola particular, em Campinas, em que todos têm

[14] A explicação de que os problemas de escrita de Telma (e outros colegas da mesma turma) vinham do fato de os textos serem escolarizados surgiu em uma discussão científica em que os dados da turma de aceleração foram apresentados, por ocasião de uma comunicação no GEL/ 2005, em São Carlos. Os dados dos alunos da escola particular, recolhidos posteriormente a essa discussão, auxiliam a visualização de outro encaminhamento da análise, defendido por mim naquela ocasião.

computador em casa, muitas vezes, de uso particular, costumam entregar trabalhos de casa digitados, chegando, inclusive, a ensinar seus professores a usar determinados recursos da máquina. Dessa forma, convencer pai, mãe e irmã a ajudarem na compra de um computador é, por isso mesmo, uma situação também muito artificial para eles.

Para os alunos da 8ª série regular da escola particular, o exercício aqui tratado fez parte de um conjunto de atividades de Língua Portuguesa, voltadas para o estudo da argumentação[15]. Ao lerem o enunciado, os alunos de uma das 8ªs séries perguntaram, iniciando o processo de interlocução com a professora, que tipo de texto deveriam escrever, se seria uma carta. Evidenciaram, dessa forma, uma falha do livro didático, cuja proposta de atividade, de fato, não deixa isso claro: "escreva **três pequenos textos argumentativos**, um para cada uma dessas pessoas".

A professora Aline, e enfatizando a relevância da dúvida de seus alunos, vinda da percepção de uma inadequação da proposta do livro didático, optou por sustentar que seria uma carta. Criticou o exercício, afirmando que a dúvida de seus alunos também era a dela (em que gênero estaria o texto argumentativo a ser redigido?), e que só surgiu no momento em que foi por eles questionada.

As indagações imediatas são indícios de um percurso anterior de trabalho com diferentes textos e suas funções comunicativas, ou seja, com diferentes gêneros discursivos. Marcam o início de um processo de interlocução professor/aluno que permeia esta construção textual não endereçada, necessariamente, ao professor e com interlocutores bem definidos.

Entretanto, apesar do encaminhamento da professora para que fosse redigida uma carta, um de seus 64 alunos (somando os dois 9º anos) elaborou uma situação de oralidade que se enquadra no gênero narrativo:

PATRÍCIA - 1ª VERSÃO

Para a irmã:

Bate na porta do quarto e entra.

- Oi Jú tal bom, ou, eu sei q vc não leva jeito p/ informática mais eu estava pensando, eu tenho 700 reais, e você tem 300, se juntarmos já da 1000 reais, e eu andei pesquisando e um PC completo é 200 reais, daí eu pedia mais 1000 para a mamãe e p/ o papai adiantado de mesada e aí nós compraríamos um computador, mais antes de responder pense que daria p/ fazer varias pesquisas, falar com os amigos, baixar música da internet e eu estaria pagando a maior parte, sem contar que é fácil aprender a mexer no PC, mas qualquer coisa eu te ensino, bom vai pensando aí q eu vou falar com a mamãe e com o papai p/ ver o que eles acham da ideia.

[15] Como a Profa. Aline estava selecionando atividades que envolvessem argumentação, a proposta do livro didático foi apresentada por mim (na época, lecionava na mesma escola) para fazer parte do conjunto de suas escolhas. Assim, ela acabou contribuindo, sem se desviar de seus objetivos pedagógicos, para o fornecimento de dados relacionados à investigação aqui apresentada.

Patrícia fez algo parecido com o que fizera o aluno Renato, do capítulo 3: elaborou uma conversação, ao invés de enquadrar sua escrita no gênero estipulado no exercício, no caso, decidido em conjunto com a professora e colegas. Enquanto Renato fez prevalecer a sequência narrativa para "fugir" de uma possível argumentação, Patrícia resolveu justamente argumentar com a irmã, apropriando-se, diferentemente de seus colegas, de um gênero oral, forma que, na realidade, é muito mais usual na situação apresentada.

Didaticamente, Schneuwly e Dolz (2004) conceituam o gênero como um *megainstrumento*, atribuindo a ele a função de conduzir os rumos do programa de ensino de Língua Portuguesa, o que tem levado alguns educadores a entenderem o gênero como algo estável, diferente do que mostra Patrícia. O gênero pode entrar, na situação de ensino, como um *megainstrumento*, o que não significa que não possa ser flexível. Pode haver, portanto, duas situações na escola:

a. gênero fixado como instrumento didático, assumido como modelo;

b. gênero enquanto noção flexível, à espera de ser rompido, burlado, do ponto de vista da produção do aluno.

Todos os outros colegas de Patrícia, com exceção dela, redigiram uma carta, conforme havia sido combinado com a professora, ficcionalizando os interlocutores. Os dois textos que seguem são representativos do que foi apresentado pela maioria:

LEANDRO - 1ª VERSÃO

Pai, eu tava pensando, você reclama tanto de trabalhar tanto a cada dia, de escrever na maquina, nós poderíamos comprar um computador, eu já tenho 700 reais, e ele custa 2000. A Gabi tem 300, já formam 1000, faltariam 1000. Um computador iria facilitar tanto sua vida, não trabalharia tanto quanto trabalha com a máquina, ajudaria minha mãe também, poderíamos estar por dentro da tecnologia... é so você adiantar 10 meses minha e da Gabi de mesada...1000 reais.

PEDRO - 1ª VERSÃO

Mãe, gostaria que a senhora me ajudasse a comprar um computador, com ele você poderia divulgar os produtos da empresa, atualizar facilmente os cadastros dos clientes, poderia mandar e-mails ao invés de visitar as casas das (os) clientes, e poderia organizar melhor seus produtos e preços. Pense, sua vida seria mais organizada. Peço que me ajude a convencer o pai de me adiantar 1000 reais e a minha irmã de me ajudar com 300.

Apesar de a situação específica do exercício (pedir ajuda à família para comprar um computador) ser artificial para os alunos, provavelmente argumentar com um adulto, visando convencê-lo de alguma coisa, não o seja tanto assim. Dessa forma, eles transferem o mecanismo da argumentação para uma situação similar àquela proposta pelo exercício.

Embora os alunos da professora Aline, representados por Leandro e Pedro, não apresentem textos incoerentes (como o de Telma), também não são necessariamente completos e perfeitamente coesos. Há possibilidade de explorar alguns recursos coesivos para que sejam mais bem organizados – os tais conectores que representavam a preocupação central da Profa. Érica. Além disso, chamam a atenção do leitor outros aspectos como: (a) a falta dos motivos do filho/autor da mensagem para querer o computador (é como se ele só quisesse beneficiar a outrem), (b) a inexistência de conectivos que facilitem a compreensão dos argumentos, uma vez que não se trata de uma conversa face a face, que prescindiria desses recursos. Tais conectivos poderiam entrar como possibilidade de uma escrita mais formal para o aluno.

Abaixo, uma reescrita possível para o texto 14, tendo em vista (b):

Mãe, gostaria que a senhora me ajudasse a comprar um computador. Com ele você poderia divulgar os produtos da empresa, atualizar facilmente os cadastros dos clientes. Além disso, poderia mandar e-mails ao invés de visitar as casas das (os) clientes. Dessa forma, poderia organizar melhor seus produtos e preços. Pense, sua vida seria mais organizada. Peço que me ajude a convencer o pai de me adiantar 1000 reais e a minha irmã de me ajudar com 300.

UM OLHAR PARA AS DUAS TURMAS PERMEADO DE QUESTÕES SOBRE LETRAMENTO

Na 8ª série regular, criou-se uma necessidade de trabalho com os conectivos, porque uma etapa anterior fora vencida – a da transposição de experiências argumentativas dos alunos para a elaboração das respostas ao exercício.

A argumentação (função sociopragmática) e o texto argumentativo (artefato linguístico) são objetos de ensino, relacionados, porém diferentes. Uma mesma função sociopragmática é exercida por vários gêneros e um mesmo gênero vai comportar mais de um modo de textualização. Assim, dissociar o ensino da textualização (conectores, por exemplo) da função sociopragmática (ser convincente) e do gênero, parece dificultar a tarefa para o aluno e também para a professora, como ocorreu com a professora Érica, que, naquele momento, não viu resultado no que havia ensinado. Hanks (2008) diferencia texto como *propriedade da língua* e como *artefato*. Para defendê-lo como *artefato*, o autor elenca diversos trabalhos que têm demonstrado que *aspectos da forma linguística cada vez mais refinadamente definidos são motivados por funções definidas no nível do discurso e, consequentemente do texto* (p.121). São inúmeras pesquisas que têm como ponto comum uma preocupação evidente em relacionar a estrutura gramatical com os princípios extralinguísticos. Considerar tais princípios significa não mais acreditar que ele seja uma propriedade da língua, mas algo que vai além dela.

No caso da turma de aceleração, uma etapa anterior ainda não havia sido vencida: a prática social da argumentação. Antes de realizar o exercício, seria necessário que a vivenciassem. Se com os alunos da turma de aceleração a argumentação fosse discutida em situações cotidianas e conhecidas (experiências reais e vicárias, ou seja, oferecidas pela cultura), possivelmente transfeririam essas experiências para o contexto criado pelo exercício e, o que é mais importante, em função disso, o estudo dos conectivos faria mais sentido.

Isso traz à baila a questão das *práticas de letramento*. Street (1984, 2006) fala em *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento*. A visão de *texto* como propriedade da língua parece muito próxima do modelo autônomo de letramento. Neste, existe apenas uma prática de letramento que é a escolar e que está associada quase casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social, como também destaca Kleiman (1995), e a capacidades cognitivas. Nesse modelo, a escola é a agência do letramento, o que significa que para ser letrado necessariamente tem que ser escolarizado. A escola é determinante de o sujeito ser letrado e estar em condições de progresso e civilização, o que sustenta a dicotomia entre letrado/iletrado. O letramento é uma espécie de "propriedade da escola" (que ela desenvolve no sujeito que tem o privilégio de passar pela educação formal), assim como o texto é propriedade da língua.

No modelo *ideológico* de letramento, Street (1984,2006.) traz para o palco das discussões práticas sociais culturalmente determinadas, sendo a escola apenas uma das agências de letramento. Assim, ele insiste em falar de *práticas de letramento* (no plural), considerando a interface entre oralidade e escrita. Os sujeitos de famílias não escolarizadas têm práticas de letramentos diferentes daquelas valorizadas pela escola. Nessa perspectiva, não há relação direta do letramento com o progresso, civilização e modernidade. A escola é apenas uma de suas agências e a capacidade cognitiva dos indivíduos independe das práticas valorizadas nessa instituição; valor esse que se relaciona com formas de dominação e poder.

As práticas de letramento perpassam os vários espaços da comunidade, assim como, no nosso entendimento, *texto* é algo que se constitui para além dos limites da língua. E, consequentemente, a construção da coerência textual passa por questões mais complexas, não limitadas à língua em si, relacionadas ao contexto e às histórias dos sujeitos e, portanto, dentro de uma concepção de texto como artefato, em detrimento do entendimento do texto como propriedade da língua.

Como diz Rojo (2001, p.68),

> Para os indivíduos que cresceram dentro do padrão oral do letramento, há um processo de continuidade bem sucedido entre as práticas de letramento familiares e escolares. O processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas, ao contrário, mantém relações complexas de hibridização de gêneros e de modalidades.

Para os alunos da escola particular, de elite socioeconômica, os eventos de letramento escolar representam uma continuidade de práticas mais familiares a eles, enquanto para os outros, essas práticas distanciam-se muito do cotidiano. Argumentar com os pais para que comprem bens desejáveis é comum para essa elite, mas não para a outra comunidade.

Considerar as práticas sociais de produção de textos (orais ou escritos) é colocar a lente que permite ver a escrita dos alunos como ponto cristalizado de um processo. A construção da coerência relaciona-se com fatores da interação, da linguagem em fluxo, portanto, sempre falaremos em coerência ou incoerência do ponto de vista de alguém, ou para uma dada situação. Na cadeia em fluxo da linguagem, composta de elementos para além da materialidade do texto, não parece existir *incoerência*.

É também importante lembrar que o objetivo da professora Aline era diferente daquele da Profa. Érica: a primeira visava ao exercício da argumentação em diversos gêneros; a outra ao exercício do uso adequado dos conectores estudados em sala de aula, visando ao aprimoramento da escrita. Tais objetivos distintos resultaram em produtos também diferentes. No entanto, ambas as professoras almejavam, para todos os alunos, como produto final, algo parecido com o texto (com os devidos acertos da pontuação, certamente) de Bruna, da 8ª série regular, transcrito a seguir:

BRUNA - 1ª VERSÃO

Querido Pai

Há algum tempo atrás comecei a juntar dinheiro para comprar um computador, mas, apesar de ter economizado por árduos 14 meses ainda não consegui a quantia equivalente ao preço do computador, que eu sonho em comprar. Por isso, gostaria de pedir a sua ajuda para realizar esse sonho, eu tenho 700 reais, vou precisar pedir 300 reais para a minha irmã, e só faltará 1000 reais p/ pagar, esses 1000 reais podem ser descontados da minha mesada e da minha irmã durante 10 meses. Assim, terei dinheiro p/ comprar o computador!

Eu sei que você não conhece muito esse aparelho, mas ele poderá ser usado por toda família, inclusive você. Já que eu tenho alguma experiência, vou poder te ajudar nos primeiros dias, p/ você ir aprendendo. Um computador em casa te ajudará muito no trabalho, pai! Você pode cadastrar todos os seus clientes nele, ao invés de ter enormes pilhas de arquivos, isso vai ser bom, porque você vai ter mais espaço no seu escritório. Além disso, você vai poder usar programas para arquivar textos sem precisar escrevê-los várias vezes. Outra vantagem é que você vai poder mandar o trabalho que você fez por e-mail, sem precisar sair de casa! Pai, o seu trabalho irá render muito mais, vai ser bem mais rápido e fácil, e você poderá se livrar daqueles arquivos de aço que ocupam 90% do seu escritório!

Pense bem pai, você também vai aproveitar muito!

Ao contrário dos textos de Leandro e Pedro, que se moldam em estruturas mais informais, esse texto apresenta uma organização muito mais próxima dos modelos socioculturalmente valorizados. Nele aparecem, justamente, os conectores *por isso*, *assim*, *já que*, *porque*, *além disso,* e *outra vantagem*, muito mais frequentes nos textos mais formais, argumentativos ou não.

Outros recursos linguísticos também são usados por Bruna para construir argumentos mais sofisticados que os encontrados nas cartas de seus colegas da 8ª série. A aluna constrói a imagem de um filho esforçado e, portanto, merecedor de uma recompensa (o computador); esse filho tem consciência de que o pai trabalha muito e não entende de informática, por isso lhe fornece dicas de como o computador poderia ajudá-lo.

A carta se inicia tentando sensibilizar o pai – enquadrando a compra de um computador na qualidade de um sonho o qual, apesar de muito esforço pessoal, evidenciado através da expressão referencial *árduos 14 meses*, não conseguiu realizar. O uso do adjetivo *árduos* contribuiu para supervalorizar os R$700,00 que o filho conseguiu juntar no decorrer dos 14 meses. Paralelamente a isso, o aluno, ao usar o advérbio *só*, minimiza o valor dos R$1000,00 que o pai poderá adiantar da mesada para completar a quantia que falta: *só faltará* (sic) *1000 reais*. A seguir, enumera as vantagens profissionais que o pai teria com a aquisição familiar do equipamento. Como evidencia esse exemplo, não há como separar o uso dos recursos de textualização do movimento argumentativo desenvolvido pelo autor para um interlocutor específico, seja ele real ou imaginário.

O texto de Bruna, sendo realizado em uma situação tipicamente escolar (portanto, artificial), também reforça a ideia de que seria muito simplista afirmar que os problemas de coerência do texto de Telma (e de seus colegas) não ocorreriam, se a escola criasse situações em que a escrita surgisse de uma necessidade real do escrevente, isto é, de uma necessidade extraescolar. Portanto, apontar a escolarização como único fator responsável pelos problemas de escrita dos alunos, pode escamotear questões mais complexas relacionadas aos projetos de ensino e às práticas de letramento, por isso, não se sustenta.

DE VOLTA À ESCOLA DE TELMA: ENCONTRO COM A COERÊNCIA TEXTUAL

A professora Érica, depois de avaliarmos conjuntamente os resultados do desenvolvimento das atividades a partir da proposta do livro didático, chegou à conclusão de que poderia obter resultados mais satisfatórios se, ao invés de tomar como ponto de partida as partículas articuladoras próprias do gênero em questão, encaminhasse uma nova atividade de produção escrita, deixando claro para seus alunos a necessidade de adaptação do texto a determinado gênero, considerando, principalmente, o interlocutor.

Planejamos uma atividade de escrita que tivesse relações temáticas com o assunto que os alunos estavam estudando em História, o êxodo rural. Como a professora Érica previa trabalhar a carta, algumas questões foram tratadas a partir do filme *Central do Brasil*, perpassado por esse gênero.

Depois de todos assistirem ao filme, a professora levou seus alunos a uma discussão atenta sobre a função social das cartas que se destaca em todo o filme: (a) como meio de comunicação e interação entre pessoas distantes; (b) como forma de ganhar dinheiro (como no caso da personagem Dora que escrevia para os analfabetos em troca de pagamento); (c) como um meio de encontros e desencontros – no caso do filme, um documento de reconstituição/preservação de parte da história dos pais de Josué, o protagonista.

O começo do filme mostra pessoas analfabetas na ferroviária do Rio de Janeiro Central do Brasil, migrantes de outros Estados, ditando cartas a um escriba. Tais cartas possibilitam encontros, desencontros, pedidos de perdão e reconciliações. Desse modo, serviria como uma ferramenta para ajudar os alunos a ampliarem o repertório de experiências sociodiscursivas e interacionais (reais e imaginárias), a fim de transferir o que fosse necessário/viável para o contexto de produção da escrita escolar.

O planejamento da atividade vem resumido a seguir:

> **Objetivo da projeção do filme:** inserção dos alunos em situações de letramento, a partir da produção de cartas.

DISCUSSÃO A PARTIR DO FILME:

Destacar as funções da carta ao longo do filme.

- um meio de sustento;

- forma de reconciliação;

-forma de procurar um(a) namorado(a) – a partir de anúncios de classificados;

- registro de uma parte da história de vida das pessoas (Jesus e Ana).

Observar que, nas primeiras cenas, na *Central do Brasil*, Dora manipula muito as cartas, sugerindo algumas "frases feitas"; ela engana as pessoas e consegue mais dinheiro por não colocar as cartas no correio e, assim, não comprar os selos devidos. Ao longo do filme, com a convivência com Josué, a personagem vai se modificando. Em Bom Jesus dos Perdões, a personagem, já modificada, coloca as cartas que escreve no correio. A partir disso, ela já não interfere tanto no que as pessoas vão dizendo para escrever nas cartas.

Observar as possíveis e graves consequências da não chegada das cartas e a importância desse gênero na vida das pessoas.

PRODUÇÃO DE CARTAS.

A proposta de produção de cartas, elaborada pela professora Érica, foi a seguinte:

Coloque-se no lugar de um escriba (pessoa que escreve cartas para quem não sabe escrever) e imagine uma das três situações abaixo:

JOSÉ

Está na cidade (Rio de Janeiro) há três anos. Passou muitos apuros e só faz seis meses que conseguiu um emprego como auxiliar de açougueiro, em um estabelecimento que fica no centro da cidade. Ganha pouco, mas, pelo menos, não passa mais tantas necessidades. Seu irmão ainda se encontra na cidadezinha rural (região nordeste do país) onde moravam e pretende ir para a cidade maravilhosa também. Faz muito tempo que os dois não se falam.

GRAZIELA

Mora com seus tios em um lugar de assentamento. Trabalha em uma casa de família durante o dia e pretende voltar a estudar à noite. Está na cidade há um ano e deixou no lugar onde morava, um namorado. É uma pessoa que tem facilidade para fazer amigos, mas onde se encontra acha que não é tão fácil. Apesar de sentir a falta do namorado, prefere continuar onde está, pois acredita ter mais chances de um futuro melhor.

ALGUÉM QUE UM DOS PERSONAGENS ACIMA CONHECE.

Colocar-se no lugar de alguém que um dos personagens acima (José ou Graziela) conhece, e escrever uma carta para qualquer um deles.

Orientações para opção 1 e 2:

Tanto Graziela quanto José ainda não aprenderam a ler nem a escrever. Encontraram, um dia, uma pessoa que escrevia cartas... e resolveram entrar em contato com o irmão (no caso de José) e com o amigo (no caso de Graziela). Imagine que você é o escriba e crie uma carta que um deles ditaria para você.

Crie, invente...

Faça diferente...

Seja qual for a sua opção, crie, invente situações. Bom trabalho.

Sugere-se, pelo exercício, uma elaboração inspirada no contexto do próprio filme: uma pessoa escreve a carta para a outra que não sabe escrever e que, por isso, a dita. Além disso, remete a um contexto trazido por cenas do filme: pessoas chegaram à cidade em busca de uma vida mais digna, e se comunicam com seus parentes distantes através de cartas. Outra situação proposta no início do exercício é a de que o aluno se coloque no lugar de um escriba, partindo do pressuposto de que os três possíveis

locutores não saibam escrever. Na ocasião, achei que isso dificultaria o exercício, mas a professora insistiu em manter.

Ao narrar resumidamente a situação de cada um dos locutores, o exercício já atende a algumas necessidades básicas que perpassam a escrita: (a) ter o que dizer; (b) ter razão para dizer o que se tem a dizer; (c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; além disso, (d) ao ter que escolher um dos interlocutores apresentados, o aluno já inicia a construção desse *locutor sujeito do que diz para quem diz*, conforme fala Geraldi (1993).

Os textos produzidos por esse exercício, pela turma de aceleração, revelam o avanço na condução da proposta. Vejamos a 1ª versão de Telma:

TELMA – 1ª VERSÃO

Olá! Querido irmão!!!

Aqui está bem. Graças a Deus.

Não istou passando por dificuldades, mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas eu queria uma vida melhor para mim e para você.

Estou trabalhando como ausiliar de açogueiro, não ganho muito, mas dá para sobreviver e mandar um dinheirinho para te ajudar, pois você ainda é muito novo e não sabe no que trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nessa cidade e muito difícil arrumar emprego. Ajude nossos pais (,) com dinheiro que estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelomenos um pouquinho do que eu ganho.

O tempo passa . (, e) Eu estou estudado, ~~tentando~~ tentando conseguir ler, ainda não aprendi, mas estou com muito esforço de vontade, e isso é o que me faz vitorioso, a força de vontade vai fazer com que eu conssiga ler e escrever, para que eu consiga um serviço bom, além de que eu não vou precisar que escrevam pra mim, pois eu tenho meus braços e não é só porque eu ~~tenho~~ não sei escrever e ler, que isso não me desanima, ao contrario isso me dá muita força para que eu comece do zero, só porque não estudei quando era criança, isso não modifica minha vida.

Estou com tantas saudades que nem sei expressar pela carta.

Um dia voltarei, tudo vai ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para voce e para nossos pais. Há. Quase eu ia esquecendo, quem escreve não sou eu.

Adoro você.

Um beijo

De seu irmão José

Comparando com a 1ª versão da proposta anterior, nem parece se tratar da mesma autora. Ainda que o texto tenha questões de ordem microestrutural a serem resolvidas, há unidade de sentido, interlocução bem definida. A aluna, ainda que

não tenha um irmão, tão menos seja do sexo masculino nem esteja fora de sua cidade de origem, conseguiu ficcionalizar a situação e produzir uma carta coerente. Nesta versão e nas outras duas que sucederam a esta, não há nenhum problema que comprometa o sentido, ao contrário da primeira versão de outra proposta. A organização dos parágrafos é adequada e os conectores (*mas*, *pois*, *além do que*) são usados corretamente. Além de se colocar como José, é analfabeto e é um escriba que escreve por ele. Situação bem complexa, da qual julguei erroneamente que os alunos não dariam conta.

A textualização é consequência da função sociopragmática atribuída ao texto e não da aplicação de regras de uso de partículas textuais coesivas, como parece ter acontecido no exercício da mesma aluna focalizado anteriormente.

Isso facilita o trabalho de correção. A aluna faz mais duas versões do texto. No primeiro bilhete orientador, a professora faz um elogio que valoriza o trabalho da aluna, destaca uma construção que considerou estranha, "esforço de vontade" (no lugar de "força de vontade") e solicita correções ortográficas. O segundo bilhete, escrito para orientar a terceira versão, indica alterações formais, não resolvidas ainda.

A boa condução da proposta implica um desenvolvimento adequado da atividade pelo aluno, evitando desgastes do professor no momento da correção, e também do aluno, na sua reelaboração. E o mais importante: ajuda a situar o aluno como sujeito competente e *criativo* (adjetivo usado pela professora) e a tirá-lo (como foi o caso de Telma e da maioria de seus colegas) do lugar do "problema", da "deficiência". Voltar à causa dos problemas de construção de escrita, no caso, de construção da coerência textual para o sujeito tem servido para escamotear questões de ensino de língua materna que são de fato relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso do texto escolar, além do interlocutor específico do gênero de referência, existe o professor que sempre exercerá influência como interlocutor daquela situação de ensino. O desenvolvimento da escrita do aluno depende da mediação do professor, reposicionado como leitor interessado, e não como mero "caçador de erros". Trabalhar considerando as funções dos gêneros, como propõe os PCN, pode tornar o caminho para o aperfeiçoamento da escrita mais eficiente, principalmente para aqueles representados pelo grupo da professora Érica, os quais não têm tanto estímulo para ser autores e não apenas consumidores de materiais escritos.

O domínio que os alunos da escola pública mostram ter a respeito da função da carta pessoal serve como um exemplo para evidenciar que, quando a função sociopragmática do gênero a ser produzido vem primeiro e está bem definida, parte considerável dos problemas de coesão e coerência inexiste. Nesse sentido, evidencia-se a necessida-

de de o professor que trabalha com produção de texto propiciar situações que favoreçam as transferências de suas experiências para a escola. Torna-se importante retomar práticas de letramento familiares aos alunos como ponto de partida para aquisição de práticas não familiares. Há, sobretudo, que se investigar o que é familiar (já sabido) e o que deve ser aprendido e usar recursos variados (filme, dramatização, visitações, leituras etc.) como pontos de partida, para que haja bom retorno das propostas colocadas.

Os textos de Telma (tanto o considerado incoerente como aquele considerado coerente), como qualquer outro texto, são produtos de uma rede de relações de natureza sócio-histórica, cultural e linguística. Um encaminhamento adequado, que propicie o aperfeiçoamento da escrita, depende, em primeiro lugar, da consciência da existência dessa rede, uma vez que a incoerência do texto do aluno poderá estar relacionada a algum fator externo à própria materialidade do texto, a ele diretamente ligado através dessa mesma rede (da qual, por exemplo, fazem parte as orientações orais em sala de aula, as convenções e os valores institucionais, as orientações do livro didático).

Ao se adotar o *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1989), na prática escolar, parece ser necessário estimular a transferência de experiências sociodiscursivas (reais e imaginárias) dos alunos para o contexto de produção escrita escolar, como primeira etapa, antes de se abordarem os recursos coesivos necessários à textualização. Um trabalho de ficcionalização pode tornar o caminho para o aperfeiçoamento da escrita bem menos longo e mais eficiente, principalmente para aqueles que não têm tantos estímulos sociais para serem autores, e também têm limitações como consumidores de materiais escritos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec: 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos de ensino fundamental/Língua Portuguesa.* Brasília: SEF, 1998.

BUIN, E. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Textual): Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2006.

_____. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: Signorini, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 47-77.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Signorini, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-108.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____.(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I.G.V. ; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa.* 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B.V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento.* In: Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 465-488, 2006. (Tradução de *Cross cultural perspectives on literacy,* 1994.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Recebido em 20/02/2015
Aprovado em 28/04/2015