

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA

COERÊNCIA
UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Letras/Lingüística.

MARIA DA CONCEIÇÃO MACHADO

FLORIANÓPOLIS

MAIO DE 1993

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

lo de

MESTRE EM LETRAS

✓
"

opção Lingüística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras.

Faruk Nome

Prof. Dr. Faruk Nome
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Lingüística

M. Marta Furlanetto

Prof^a Dr^a Maria Marta Furlanetto
Orientadora

BANCA EXAMINADORA:

M. Marta Furlanetto

Prof^a Dr^a Maria Marta Furlanetto
Presidente

Paulino Vandresen

Prof. Dr. Paulino Vandresen

Heloisa R. Prospero

Prof^a Heloisa R. Prospero

MEUS AGRADECIMENTOS

À Maria Marta, pelo grande ser humano que é e por sua sábia orientação.

A minha mãe, a meu pai - meus melhores amigos, presença constante em todos os meus momentos.

Aos muito queridos Antônio e Marlene que me acompanharam IRMÃOS em cada passo deste percurso.

Aos meus alunos, pela colaboração imprescindível, pelo prazer de realizar com eles a prática em sala de aula e, de modo particular, à Janice pela ajuda ao preparo do material didático.

Aos professores da UFSC, pelo saber transmitido, aos colegas de Curso, aos funcionários, que atendem sempre com profissionalismo e competência, particularmente, à Secretária Elza e, ao amigo João Inácio, pelo preparo deste texto.

A todos os colegas da UFPI, pelo apoio e incentivo e, em especial, à Anecy por ter-me cedido sua turma e à Zélia pelas sugestões quanto ao planejamento pedagógico.

Aos amigos do PICD, pela atenção com que tratam os assuntos dos bolsistas.

Ao Reitor Charles Silveira e ao Professor Evandro, pela colaboração valiosa.

Ao Josenir, Sebastião e Dilamar que me ajudaram quanto aos textos em Inglês.

Aos amigos: Lili e Lima de Matos, Lourdes e Rudiney, Teresa Albuquerque, Socorro, Gerson, Francisca Mendes e a tantos outros interlocutores inumeráveis, em momentos específicos desta caminhada, sem os quais não teria sido possível chegar ao final.

RESUMO

Esta dissertação, na perspectiva da Lingüística de Texto e subsidiada por reflexões à luz da Análise de Discurso, faz uma análise de alguns fatores de COERÊNCIA DISCURSIVA, em sua relação com a produção do sentido, focalizando: inferência, consistência e relevância, informatividade e metáfora, a partir de resultados de uma prática em sala de aula em que se procurou acentuar o exercício do pensamento.

Dividida em duas partes, aborda, na primeira, aspectos teóricos ligados ao PENSAMENTO - conceitos, sua relação com a linguagem e as operações de pensamento. Em seguida, trata da questão da COERÊNCIA - conceitos, fatores e sua importância na construção do sentido. São abordados também os mecanismos de coesão, elementos responsáveis pelas conexões a nível de superfície lingüística. Traz algumas reflexões sobre a leitura, caracterizada como o momento da produção da unidade textual, de sua realidade significativa, destacando-se o papel dos interlocutores. Na segunda parte, descreve uma experiência desenvolvida com alunos - metodologia, atividades de leitura, produção e análise de textos diversos. Faz a avaliação de uma amostra dos textos produzidos pelos alunos e apresenta alguns pontos que poderão oferecer contribuições para o ensino de leitura e redação.

Finalmente, conclui que, embora os resultados se apresentem positivos, a AVALIAÇÃO FINAL fica aberta a discussões e modificações.

ABSTRACT

This dissertation, in the perspective of Text Linguistics, subsidized by reflections based on Discourse Analysis, makes an examination of some factors of DISCURSIVE COHERENCE, in its relation with the sense production, focusing: inference, consistence, and relevance, informativity and metaphor, from the results of a classroom practice in which the increase of the thought exercise was emphasized.

Devided into two parts, it is firstly concerned with theoretical aspects related to the thought-conceptions, its relations with language, and the thought operations. Then it refers to the question of COHERENCE— conceptions, factors and its importance to the sense construction. It also refers to the mechanisms of cohesion, elements responsible for the connections at the formal level. It makes still some reflections about reading, characterized as the moment of the textual unity production, the moment of its significant reality, emphasizing the role of the interlocutors. In the second part it describes an experience developed with students - methodology, reading activities, production and analysis of several kinds of texts. It also makes an evaluation of a sample of the texts produced by the students, and it presents some points that can contribute to the teaching of reading and writing.

Finally it concludes that, although the results are considered positive, the FINAL EVALUATION open to discussions and modifications.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	1
PARTE I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO I - PENSAMENTO E COERÊNCIA -----	6
1 - Pensamento -----	6
1.1 - Uma tentativa de definição -----	6
1.2 - Relação entre pensamento e linguagem -----	10
1.3 - Operações de pensamento -----	11
2 - Coerência e produção do sentido -----	13
2.1 - Examinando conceitos -----	13
2.2 - Algumas reflexões -----	22
2.3 - Coesão textual -----	24
2.4 - O sentido da leitura -----	27
CAPÍTULO II - REFERENCIAL ANALÍTICO -----	33
1 - Implícito e inferência -----	34
2 - Informatividade -----	39
3 - Consistência e relevância -----	41
4 - Metáfora -----	43
PARTE II - EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO	
CAPÍTULO III - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ENSINO -----	55
1 - Planejamento didático -----	55
2 - Síntese das atividades -----	56
3 - Procedimentos de aplicação -----	58

4 - Avaliação do desempenho na produção escrita -----	60
5 - Prática de leitura -----	62
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E AVALIAÇÃO -----	80
1 - Procedimentos analíticos -----	80
2 - Análises -----	84
2.1 - Textos dissertativos -----	84
2.2 - Resumos -----	111
3 - Avaliação do curso -----	123
4 - Alternativas para o ensino -----	125
CONCLUSÃO -----	128
BIBLIOGRAFIA -----	131
ANEXOS -----	138

INTRODUÇÃO

Os estudos da lingüística atual se situam além da concepção de Saussure, que limitava seu objeto ao âmbito interno da língua. Esta, definida como um sistema de signos abstratos, viabilizava, pela fala, a comunicação:

Estudiosos como AUSTIN (1962), BENVENISTE (1966), DUCROT (1972) e outros apontaram uma nova direção às teorias lingüísticas, que consideraram o sentido dependente do que lhe é exterior. Hoje do ponto de vista discursivo, se reconhece no signo, em sua concepção mais ampla, não mais um sinal inerte e neutro, mas dialético, vivo e dinâmico, produto de uma interação social, podendo, nesse caso, apresentar-se plurivalente.

Foi importante a contribuição de AUSTIN ao considerar a linguagem como uma ação. Esse autor, cujo projeto filosófico contém concepções sobre as regras de uso da linguagem, demonstra que esta não deve ser investigada por si mesma.

Numa perspectiva paralela, a de que os sentidos emergem somente numa situação de discurso, encontra-se BENVENISTE (1988:286),

que destaca a condição do homem na linguagem. Define a natureza intersubjetiva dessa linguagem como "... a capacidade que tem o locutor de se propor como sujeito (...) numa dialética que envolve o EU e o OUTRO".

DUCROT (1977:12) considera também a linguagem como resultado de uma necessidade de interação, não se restringindo, pois, à função de informar. Nessa interação se estabelece uma espécie de "compromisso jurídico" do qual decorrem reações e conseqüências.

Segundo tais concepções, a linguagem não se manifesta de forma transparente. Pode estabelecer-se, pelas condições de produção, uma distância entre o signo e seu referente. Cria-se, então, um elo mais forte entre a linguagem e o mundo. Os signos passam a ser um fenômeno do mundo exterior, repetindo BAKHTIN (Voloshinov, 1988).

Esses pontos de vista provocam também um deslocamento da atenção do professor em sua prática, que passa a centralizar suas ações no processo de funcionamento da linguagem e não no produto.

Desse modo, este estudo focaliza a COERÊNCIA discursiva, em sua relação com a produção do sentido, apoiando-se nos princípios pragmáticos da Linguística de Texto, subsidiado por reflexões complementares à luz da Análise do Discurso.

O objetivo básico desta dissertação é, através da aplicação desses princípios, em sala de aula, utilizando-se uma metodologia que enfatiza o exercício do pensamento, oferecer uma contribuição ao ensino da leitura e produção escrita.

Tem ainda como objetivos:

- a) Refletir sobre o que se define como pensamento, sua relação com a linguagem e sobre a eficácia das operações

de pensamento, como fatores de mudança de comportamento do aluno na escola.

- b) Fazer uma reflexão em torno dos problemas e do processo que envolvem as atividades de linguagem escrita.
- c) Demonstrar que a COERÊNCIA e a conseqüente produção do sentido não se estabelecem na superfície lingüística, mas dependem das condições de uso.
- d) Demonstrar, pela análise e avaliação dos resultados da prática pedagógica, a importância do assunto e da metodologia aplicada, para o ensino de leitura e redação.

A dissertação apresenta, de início, algumas noções sobre o que é o pensamento e sua relação com a linguagem. Sintetizam-se ainda algumas, dentre as operações de pensamento apontadas por RATHS et al. (1977). Da confluência entre as associações livres e o pensamento conceitual, definido por VYGOTSKY (1991) como atividade mental caracterizada por abstrações e generalizações, acredita-se que podem ter origem os suportes que desencadeiam o processo criativo, incluindo-se os mecanismos de construção da metáfora, já que essas operações apresentam-se eficazes na adoção de comportamentos novos.

Em seguida, faz-se uma reflexão em torno da questão da COERÊNCIA - conceitos, relação com a coesão e com a produção do sentido e ainda sobre sua relevância para a leitura:

Após, são delimitados os critérios de análise e o referencial analítico da COERÊNCIA. Foram destacados os implícitos (e, em particular, as inferências), a consistência e relevância, a informatividade e a metáfora.

A seleção desses itens representaria uma resposta a um questionamento feito no início deste estudo: "Quais os fatores mais adequados para estabelecer a coerência discursiva?"

Porém constituíram motivos para novas indagações porque, na realidade, há textos que podem tornar-se incoerentes por desrespeitarem certos princípios de coerência estabelecidos. Um exemplo disso seria o que ocorre em determinados textos humorísticos em que se percebe o humor, pela falta de relevância. O certo é que jamais se poderá responder definitivamente a essa pergunta, já que também se encontra relativizada pelas circunstâncias em que ocorre o discurso.

O trabalho realizado junto aos alunos, em sala de aula, durante o semestre, forneceu elementos mais concretos para uma reflexão maior sobre questões do ensino. Nessa nova etapa de estudo, a proposta foi realizar as atividades em função da COERÊNCIA, através de: leitura-estudo, discussões e exercícios envolvendo o pensamento, leitura de textos de tipologias diversas, incluindo textos humorísticos, infantis, metafóricos, informativo-referenciais e outros e, ainda, atividades de produção escrita.

Os resultados dessa prática, submetidos a avaliação e análises, que não se pretendem esgotar nos limites dessa reflexão, apontam para a necessidade de, por um lado, fazer opções teóricas adequadas e, por outro, fazer opções práticas que jamais fechem os caminhos aos estudantes, uma vez que o trabalho didático se realiza com eles e não simplesmente para eles.

PARTE I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I

PENSAMENTO E COERÊNCIA

1. Pensamento

1.1. Uma tentativa de definição

Ao tentar definir o pensamento, GREENE (1976) relaciona-o, entre outras coisas, a atividades mentais como: divagações, desejos, fantasias, imagens, absorção de idéias, especulações filosóficas, tomada de decisões, leitura, escrita e tentativa de resolver problemas.

Para ela, a característica básica do pensamento é poder estar sob nosso controle, embora, muitas vezes, domine nossa vontade. Torna-se, então, necessário distinguir dois tipos básicos de pensamento: os que ocorrem conscientemente e os que nos invadem a mente, sem obedecer a uma lei lógica, ocorrendo ao sabor das associações livres e fragmentadas a que NEISSER, (1963, apud Greene,

ibid.:21) denomina pensamentos inconscientes ou irracionais.

Sabe-se que esses pensamentos são marginais, pois o que ocupa o foco de nossa atenção são os pensamentos conscientes. Apesar disso, todos nós já vivenciamos momentos de difícil concentração, em que vários pensamentos ocorrem simultaneamente em nossa mente. Porém é conhecido também o que há de positivo em tais divagações, podendo constituir uma das fontes de criatividade, por decorrermos de associações livres.

Dentre as várias tentativas de definir pensamento, a que parece concentrar um número mais vasto de opiniões é a que se detém na "capacidade de resolver problemas", como alguma ocorrência que exige uma solução nova.

Para SCHAFF (1964:179), é bastante complexo formular um conceito preciso e abrangente, ao mesmo tempo, para o que se entende por "pensamento". Concordando, com a opinião de fisiólogos, decide-se por uma definição funcional ao afirmar que se produz "pensamento", sempre que se tenta resolver um problema, o que se caracteriza por "... um comportamento em direção a um determinado objetivo sob a ação de estímulos externos."

Seguindo tal raciocínio, chegaríamos à conclusão de que também os animais seriam dotados de capacidade de pensar, pois agem, instintivamente, na busca de solução para seus problemas. É, porém, através das palavras de VYGOTSKY (1991) que me parece ficar bem nítida a distinção entre "um comportamento determinado" a que ele chama "orientação no mundo", de que são capazes todos os animais, e o "pensamento humano", que se realiza através de abstrações e generalizações, possíveis somente com a interferência de uma linguagem qualquer.

Distingue-se, então, um pensamento puro (orientação no mundo) de um pensamento conceptual, caracterizado como uma atividade mental consciente, própria do ser humano, em estado de normalidade. É um tipo específico de orientação no mundo, peculiar ao homem, da qual se acham privados os seres irracionais e as pessoas portadoras de doenças mentais.

SCHAFF (ibid.), com base em Goldstein, diz que é preciso distinguir dois tipos de comportamento: um concreto e outro categorial, o primeiro, fundado num reflexo condicionado, inconsciente; o segundo, numa atividade mental, portanto, consciente. Como exemplo de um comportamento concreto, cita o de uma pessoa que entra num quarto escuro e liga automaticamente a luz; por outro lado, agiria de forma categorial aquele que deixasse de fazê-lo, porque lembrou que existe alguém dormindo ali. No último caso, seu comportamento estaria ligado ao pensamento lingüístico: envolveria reflexão, feita com a interferência de uma determinada língua, fundada num processo mental.

Referindo-se também a questões relativas ao pensamento, BAKHTIN (1988) posiciona-se de forma semelhante: considera-o uma atividade mental, condicionada pela linguagem e modelada pela ideologia, dada a sua natureza social.

É de interesse ainda sintetizar as idéias de RATHS et al. (1977) em seu livro "Ensinar a Pensar" cujas sugestões metodológicas relacionam pensamento e comportamento. Para eles, o pensamento diz respeito ao homem total, não se limitando apenas ao domínio cognitivo. Pensar engloba, entre outras coisas, imaginação, expressão de valores, atitudes, sentimentos, crença e aspirações. Conforme RATHS et al. (ibid.), escolares, a quem são oferecidas freqüen-

tes oportunidades para pensar, podem apresentar mudanças em suas atitudes.

Citando Webster's Twentieth Century Dictionary, apresentam algumas definições de pensamento:

- 1) "Colocar em ação as faculdades mentais; usar a mente para chegar a conclusões, tomar decisões, fazer inferências etc., realizar racionalmente qualquer operação mental."
- 2) "Julgar, concluir, decidir, aceitar como opinião estabelecida; acreditar; por exemplo: pensar bem de uma pessoa."
- 3) "Ter objetivo, ter intenção; por exemplo, pensei em ajudá-lo."
- 4) "Imaginar, meditar, refletir, pensar mentalmente."

Porém, - na opinião de RATHS et al., mais importante que fixar um conceito sobre pensamento é relacioná-lo a algumas atividades a ele associadas e a situações capazes de provocar o pensamento a que eles denominam operações de pensamento.

Neste estudo, pretende-se utilizar algumas sugestões de RATHS et al. (ibid.), dando aos alunos oportunidade de exercitar o pensamento, visando aprimorar a prática escolar de leitura e produção escrita.

O termo "pensamento" deve ser entendido aqui como uma atividade mental, caracterizada pela abstração e generalização, como afirma VYGOTSKY, num processo único e homogêneo, vinculado à linguagem. E as operações de pensamento correspondem às idéias de RATHS et al. (ibid.).

1.2. Relação entre pensamento e linguagem

Ao se definir o pensamento como "faculdade de orientação no mundo" ou "reflexo subjetivo da realidade objetiva", ou ainda como "faculdade de resolver problemas", comete-se o engano de restringir tais conceitos, visto captarem somente um único aspecto de uma realidade bastante complexa. É que nenhum deles salienta a especificidade do ser humano, sua capacidade de fazer abstrações e generalizações.

Questiona-se se existem dois processos distintos: pensamento puro e verbalização do pensamento (concepção dualista) ou se existe um único processo homogêneo, mental e verbal ao mesmo tempo, isto é, pensamento realizado numa determinada linguagem (concepção monista).

Conforme a escola soviética de psicologia genética, fundada por Lev Semenovich Vygotsky, quaisquer sinais, sonoros ou não, somente constituem linguagem, se tiverem suportes semânticos definidos. Esses processos semânticos se viabilizam por uma atividade mental, envolvendo, portanto, pensamento, porque implicam significações cuja compreensão só se efetiva por meio de abstrações. Quer na fala interior (do indivíduo consigo mesmo), quer na comunicação intersubjetiva, linguagem e pensamento estão simultaneamente envolvidos, constituindo uma unidade.

A partir do momento em que a criança passa da fase da "orientação no mundo", pura e simplesmente, para um estágio superior, do pensamento conceptual, sua capacidade de compreender o mundo se amplia, fato que está diretamente relacionado à aquisição da linguagem, sem o que o pensamento, em seu sentido restrito, não

existiria.

Conforme VYGOTSKY (ibid.:103), "... seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro". Para ele, pensamento e palavra estão intimamente ligados e seus componentes isolados não possuem as mesmas propriedades do todo. Acredita que "... o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento" (ibid.:104).

Não se pretende aqui um aprofundamento sobre questões relacionadas ao pensamento, porém essa harmonia entre pensamento e linguagem conduz a uma reflexão maior sobre a prática pedagógica, em particular, quanto ao ensino de leitura e redação, no sentido de oferecer oportunidades ao aluno para o exercício do pensamento, tendo em vista uma mudança em seu comportamento escolar, adotando-se, como direcionamento básico as sugestões metodológicas de RATHS et al. (ibid.), em experiência, em sala de aula.

1.3. Operações de Pensamento

RATHS et al., no livro Ensinar a Pensar, focalizam o exercício do pensamento, como um meio de modificar o comportamento dos alunos. Estes, com certas dificuldades em sala de aula, tais como: falta de concentração, impulsividade, deficiências na apreensão do sentido, excessiva dependência do professor, rigidez, inflexibilidade, entre outras, podem apresentar mudanças positivas, após o pe-

riodo de um semestre, no mínimo, em que lhes sejam dadas oportunidades de reflexão. Essas oportunidades se viabilizam, através de uma prática insistente de exercícios que envolvam a capacidade de pensar, a que os autores denominam OPERAÇÕES DE PENSAMENTO.

Dentre essas operações podem ser citadas:

1. Comparação - em que, ao serem examinados objetos, processos, idéias ou fatos se possam estabelecer diferenças e semelhanças. Qualquer assunto oferece possibilidade de comparação, que varia em dificuldade e amplitude.

2. Resumo - em que se apresenta, de forma condensada, a substância de um assunto. Constitui um destaque ao núcleo de uma determinada idéia, de maneira concisa, sem prejuízo do essencial.

3. Observação - tarefa em que se procura concentrar uma atenção rigorosa em determinado objeto - fatos, idéias, problemas, demonstrações e técnicas.

4. Classificação - operação que consiste em separar em grupos, conforme certos princípios pelos quais identificamos aspectos comuns, objetos ou idéias, dando-lhes uma certa ordem. Exige observação, análise, síntese e comparação.

5. Interpretação - tarefa em que se atribuem sentidos, através de inferências, pela observação de detalhes confirmadores. Há interpretações que são apenas hipóteses - significados possíveis, que podem ser ou não confirmados concretamente.

6. Crítica - consiste em fazer julgamentos de valor, por meio de padrões que se apresentam, implícita ou explicitamente, sobre objetos, processos, valores, idéias ou ocorrências.

7. Em-busca de suposições - a suposição consiste em se aceitar algo, sem discussão ou apresentação de provas. É necessá-

rio, muitas vezes, tomar por base uma suposição, para se chegar a uma conclusão. Um bom exemplo seria supor a competência de quem nos dá conselhos, para aceitá-los.

8. Hipóteses - é uma proposição provisória, como solução provável para um determinado problema. É uma espécie de "palpite", quando nos deparamos com um obstáculo.

9. Decisão - representa uma escolha, que toma por base os valores que assimilamos como adequados. Não se detém na escolha do que deve ser feito, mas nas razões que nos levam a agir.

10. Codificação - operação que consiste em notificar o trabalho dos alunos com sinais convencionados, para que eles próprios reflitam sobre sua produção escrita e procurem aperfeiçoá-la.

Essas são algumas operações de pensamento, sugeridas por RATHS et al., no caso, as que foram selecionadas para as atividades em sala de aula, por estarem adequadas aos assuntos abordados.

2. Coerência e produção do sentido

2.1. Examinando conceitos

Considerada o fator básico da textualidade, é a COERÊNCIA DISCURSIVA um dos aspectos fundamentais quando se abordam questões relativas ao ensino da linguagem escrita.

O estabelecimento da coerência extrapola o contexto puramente lingüístico. O sentido de um texto submete-se também e, talvez principalmente, a controles que lhe são externos. Textos organizados conforme os padrões formais apresentam déficits significa-

tivos em aspectos bem mais importantes, mostrando-se, às vezes, pouco informativos ou inconsistentes, o que lhes vem diminuir a eficiência pragmática.

Não se pode negar a necessidade de que se esteja atento à adequação do código, à seleção precisa do léxico, à junção adequada dos enunciados e proposições, à medida que se considere que tais elementos funcionam como pistas para a construção do(s) sentido(s). São importantes para que se formulem hipótese de leitura e se desfaçam ambigüidades ou redundâncias.

Em geral, na sala de aula, são os aspectos formais que polarizam a ênfase. Manipula-se, insistentemente, um modelo formal e se esquece de trabalhar a questão do uso. Os elementos formais não são os únicos nem os mais importantes, visto que o processo de compreensão se desencadeia pela atuação sociocomunicativa dos sujeitos envolvidos.

É o leitor ou ouvinte que elabora uma série de inferências, que o conduzem à produção do sentido, o que não depende necessariamente do que está explícito no texto.

Para examinar essas questões, devem, então, ser adotados princípios de base pragmática, entendidos, como os que se estabelecem na relação entre a linguagem e aqueles que a utilizam, insistindo-se aqui no lugar social dos sujeitos envolvidos, seu universo cognitivo e sua ideologia.

Tentarei, então, através do exame de alguns conceitos de coerência discursiva formulados, refletir sobre os aspectos que me parecem mais significativos para o ensino de leitura e redação.

Conforme SCHMIDT (1978:174), o conceito de coerência se baseia "... na hipótese de uma estrutura-em-profundidade-lógico-se-

mântica', incluindo ainda o contexto e as intencões do locutor". Para ele, as relações textuais ultrapassam os limites da microestrutura. É que elas se realizam, sobretudo, por meio de uma estrutura global ou macroestrutura em que o usuário se apoiaria, por exemplo, para resumir o conteúdo de um texto, para dar-lhe um título ou parafraseá-lo. O conceito de "estrutura-em-profundidade" equivale à noção de intenção comunicativa (grifos meus)*.

Em WIDDOWSON (1991:39-82), a propósito de aspectos relacionados ao discurso, encontra-se, em primeiro lugar, a distinção entre forma, que diz respeito às regras gramaticais da língua e uso, que está relacionado ao efeito comunicativo produzido pela utilização real da linguagem.

Num comportamento lingüístico real, isto é, numa situação de discurso, duas coisas ocorrem ao mesmo tempo: organização formal, por meio de recursos apropriados e manifestação de atos ilocucionários.

O conceito de COERÊNCIA é tratado por WIDDOWSON (ibid.), tomando como ponto de partida a noção de ato ilocucionário, de que trata AUSTIN na obra: Quando o dizer é fazer: palavras e ação, em sua VIII conferência (1990:85-94). Austin define, como atos, aqueles proferimentos que têm uma força convencional, como informar, pedir, prevenir, compreender, avisar, etc.) que se expressariam, segundo ele, por: "ao dizer x ou fazendo y". É o que ocorre, por exemplo, quando se faz uma pergunta para exprimir uma ordem: "Você pode me passar o sal?" Eis uma pergunta com força ilocucionária de

*Do ponto de vista da Análise do Discurso, aquele que ^eanuncia não constitui a fonte única do(s) sentido(s), não há uma imobilização destes pelas intencões do autor.

pedido.

Com base nessa noção, WIDDOWSON (ibid.:48) define a coerência como uma ligação que se estabelece pela ação ilocucionária. Neste caso, as conexões proposicionais podem vir implícitas e ocorrerem pela interpretação dos atos ilocucionários.

Observe-se o diálogo:

A : é o telefone.

B : Estou no banho.

C : Tudo bem.

Não há uma relação formal entre um turno e o outro, porém é plausível uma interpretação, com base no contexto situacional,^U considerando-se os atos ilocucionários aí expressos.

Na COESÃO, os atos ilocucionários são inferidos através de mecanismos formais explícitos, que permitem o desenvolvimento do discurso como um todo. Esta pode ser descrita em termos formais: por itens anafóricos, por associações semânticas ou por elementos de junção; a coerência pode-se dar apenas pela força que as proposições assumem no discurso, numa situação de uso." Os nexos, que asseguram a continuidade do sentido, se estabelecem através de procedimentos racionais do ouvinte ou leitor, com base no "conhecimento de mundo, nas convenções do código e nas convenções de uso."

A falta de coesão pode reduzir o nível de comunicação, pelas repetições desnecessárias, pelas ambigüidades ou redundâncias, porém não é a coesão uma condição indispensável para que haja coerência.

A forma de estruturação de um texto está condicionada à função ilocucionária, isto é, sua organização vai depender do modo como se deseja que a informação seja considerada. Coesão e coerên-

cia estão relacionadas, porém, o nível de aceitabilidade de um texto é diretamente proporcional ao grau de coerência.

Na aprendizagem de uma língua, além da aquisição dos elementos formais, adquire-se também a capacidade de conduzir as interações. Aprendem-se certos pressupostos básicos dos quais a comunicação depende:

- 1) "o falante (ou escritor) tem intenção de que aquilo que ele diz seja informativo e relevante com referência ao que foi dito antes";
- 2) "os significados não são explicitamente declarados, mas inferidos" (ibid.:80).

Além disso, existem ainda aquelas convenções de senso comum que são fundamentais no processamento da coerência. São derivadas da experiência com o uso da língua e estão relacionadas aos tipos particulares de discurso.

Para compreender o texto, utilizam-se essas estratégias comunicativas, sempre presentes em situações normais de uso da língua. Tal como o Princípio de Cooperação de GRICE, essas estratégias funcionam como elementos facilitadores do processamento do sentido.

Desse modo, convém ainda:

"pressupor que o escritor tem algo informativo a transmitir; relacionar aquilo que ele diz ao que o leitor já sabe; se o escritor não traz à lembrança alguma coisa, pressupor que tal coisa não é relevante; pressupor que duas coisas estão ligadas de alguma maneira, se uma é dita logo depois da outra" (ibid.:69).

Ainda conforme WIDDOWSON, existem graus de coerência. O discurso é coerente à proporção que é reconhecido como representativo do uso lingüístico normal, em que os conhecimentos das conven-

ções são partilhados e em que os atos ilocucionários se ligam para formar o discurso. Quando não são familiares as convenções, o texto se apresenta incoerente, mesmo que haja coesão. Para ser coerente, é necessário que se proporcione uma relação ilocucionária adequada, considerando-se cada proposição como parte de uma atividade comunicativa total.

CHAROLLES (1988), num trabalho em que se apoiou em dados empíricos colhidos em textos livres, produzidos por alunos, com anotações dos professores, constatou a urgência de se desenvolverem pesquisas, aprofundando a questão da coerência, de sua relação com o ensino, apontando a necessidade de que se trabalhe no plano do discurso. Considera inútil a distinção entre coesão e coerência, já que semântica e pragmática se encontram de tal forma relacionadas que seria difícil estabelecer um limite entre elas.*

Para esse autor, o discurso coeso e coerente deve satisfazer a quatro meta-regras básicas:

1) Meta-regra de repetição - diz respeito à unidade discursiva, que se dá por intermédio das retomadas de idéias, conceitos ou recursos específicos como: a pronominalização, a definitivização, a elipse, as recuperações pressuposicionais, as retomadas de inferência, as referências dêiticas contextuais e as substituições lexicais.

2) Meta-regra de progressão - relaciona-se à retomada de elementos formais e conceituais do texto, de uma maneira interpretativa e reformuladora, como uma forma de reinvestimento.

*Apesar de distinguir, neste trabalho, COESÃO e COERÊNCIA, consideram-se pertinentes alguns pontos de vista de CHAROLLES, como, por exemplo, a meta-regra da não-contradição, relacionando-a à CONSISTÊNCIA.

3) Meta-regra de não-contradição - relaciona-se aos princípios lógicos que devem ser respeitados, interna e externamente, no texto, de tal forma que nenhum elemento semântico contradiga o conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou inferida a partir dela. Esse princípio impede que uma proposição seja, ao mesmo tempo, verdadeira e falsa.

4) Meta-regra de relação - fatos, idéias ou conceitos devem ser apresentados de modo congruente se (e somente se) um deles é tomado como causa, condição ou consequência pertinente ao outro, isto é, se há relevância.

Entretanto, como o próprio autor observa, essas meta-regras, se são aparentemente necessárias, não são, possivelmente, suficientes para que haja coerência. Pode ocorrer mesmo que uma meta-regra seja violada, intencionalmente, para se restabelecer o sentido, pragmaticamente. Muitos textos que parecem absurdos, à primeira vista, adquirem coerência, quando relacionados ao mundo da fantasia ou da metáfora.

Pode ainda o discurso apresentar, em sua superfície, pequenas infrações e/ou inadequações que dificultam a compreensão, o que não vem a prejudicar-lhe no todo, sendo possível restabelecer a coerência.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1983) e, seguindo a mesma direção: GARRAFA (1986), MARCUSCHI (1983) e outros associam à noção de COERÊNCIA os processos cognitivos que ocorrem entre os usuários.

Tomam por base os princípios da Semântica Procedimental, segundo os quais a aquisição de conhecimentos se dá pela razão e também pela experiência. São declarativos os conhecimentos obtidos pela razão. Acontecem a nível lógico e se armazenam na memória se-

mântica. São procedimentais os conhecimentos obtidos pela experiência e armazenam-se na memória episódica. Além desses espaços de armazenagem, há um outro - a memória ativa, cuja função é organizar os conhecimentos em estruturas, que podem figurar como conceitos ou como modelos cognitivos globais.

Para explicar os sentidos e o estabelecimento da coerência, deve-se recorrer não só às marcas formais do texto, mas também ao universo textual, subjacente ao texto, que se processa na atividade textual. Os elementos superficiais são responsáveis pela coesão e fornecem pistas para que a coerência se efetive, o que vem a ocorrer pelas relações conceituais. Portanto, a coerência não é um traço marcado linguisticamente, mas se realiza pela interação: texto e usuário, remetendo, portanto, ao discursivo.

Daí se pode dizer que um texto não é, em si mesmo, coerente nem incoerente. Pode ser incoerente para alguém em determinadas circunstâncias. Define-se a coerência como uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas, na atividade textual (BEAUGRANDE e DRESSLER, *ibid.*).

GARRAFA (*ibid.*:46) aponta como fatores de coerência: as relações lógicas (causalidade, pressuposição, implicação, etc); os conceitos e os modelos cognitivos globais e as macro-estruturas, detendo-se, porém, nos conceitos e modelos cognitivos globais.

Os conceitos são estruturas cognitivas tais como: objetos, situações, eventos e ações (conceitos primários); estados, agentes, atributos, tempo e localização (conceitos secundários). Os modelos cognitivos são estruturas cognitivas que organizam o conhecimento em blocos: frames, esquemas, planos e scripts.

FRAMES - são modelos globais que reúnem o conhecimento comum sobre um conceito primário. Ex.: sala de aula. Esse conceito estimula na mente elementos como: quadro, alunos, livros, professor, que, em seu conjunto, constituem um frame.

ESQUEMAS - são modelos cujos elementos encontram-se ordenados de tal forma que se podem estabelecer causas ou formular hipóteses a respeito. Se, por exemplo, um garoto diz à sua mãe: "Hoje passei o recreio em sala de aula", possibilita fazer previsões a respeito do fato, que podem ou não ser confirmadas, no decorrer da atividade textual.

PLANOS - são modelos cognitivos capazes de conduzir ao conhecimento da meta intencional do produtor do texto, ou calcular os elementos de forma a progredir em direção ao que pretende.

SCRIPTS - são blocos de conhecimentos que se relacionam aos papéis e funções dos participantes, suas previsíveis ações, dentro de uma rotina pré-estabelecida.

Esses blocos se desencadeiam na mente, quando ativados pela atividade textual e considera-se importante sua função, na leitura e produção de textos.

Alguma prudência em relação a esses modelos têm sido apontadas pela crítica, conforme se pode verificar, por exemplo, em MARCUSCHI (1984:23) ao referir-se à sua adequação e abrangência e em CARON (1989:123), que considera haver algumas lacunas quanto às pesquisas realizadas, visto que estas se concentram em trabalhos com textos narrativos e descritivos"*.

*Mesmo sem entrar na discussão do problema, neste trabalho, optei por uma análise voltada para fatores que não envolvam diretamente esses modelos.

KOCH e TRAVÁGLIA (1989 e 1990) e FÁVERO (1991) focalizam a COERÊNCIA como fator básico de textualidade. Para KOCH e TRAVÁGLIA, a coerência tem a ver com a "boa formação" do texto aqui entendida em termos de interlocução comunicativa. É ela que faz com que um texto faça sentido para alguém e deve ser considerada como um princípio de interpretabilidade; tudo o que está implicado na produção do sentido também diz respeito à sua coerência. Segundo esses autores "o estudo da coerência poderia ser visto como uma teoria do sentido" (KOCH e TRAVÁGLIA, 1989:13).

Assim, estão relacionados à COERÊNCIA: 1) elementos linguísticos (seu conhecimento e uso); 2) conhecimento do mundo (apontado pela semântica procedimental) e 3) fatores pragmáticos e interacionais (contexto situacional, os interlocutores e função comunicativa).

2.2. Algumas reflexões

As afirmações de que a coerência pode ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, de que seu estudo pode ser considerado como uma teoria do sentido e de que um texto é coerente quando faz sentido para alguém, referidas acima, parecem sugerir que se proponham alguns pontos de reflexão sobre o estudo da COERÊNCIA e sua relação com a produção do sentido, na perspectiva da Análise de Discurso.

Antes, porém, é útil lembrar que o fenômeno linguístico deve ser visto como um processo. Diferentemente daquilo que considera a linguística tradicional, privilegiando o produto, os atuais estu-

dos da linguagem voltam-se para a dinâmica que a envolve - seu funcionamento.

As expressões, as proposições, as palavras, fora do contexto de enunciação, constituem apenas significados virtuais, conforme GARRAFA (1986:44). Os significados adquirem sentido, na atividade discursiva, para um determinado interlocutor (eles adquirem sentido no momento da interlocução). Eis um ponto que me parece fundamental numa "teoria do sentido" - o papel dos interlocutores. Os que interagem se tornam mutuamente cooperativos: um para produzir um efeito comunicativo e o outro, para aceitá-lo, o que está relacionado à argumentatividade da linguagem.

A afirmação, porém, de que "um sentido é determinado pelas intencões do autor" (GARRAFA, *ibid.*, :44) (grifos meus) vai contrariar uma outra posição da qual compartilho: a de que "os sentidos não pertencem nem ao autor nem ao leitor, nem se derivam especificamente de suas intencões; são efeitos de uma troca de linguagem e essa troca se efetiva no momento da interlocução" (ORLANDI, 1988:103).

Não se deve falar em reconhecimento do que se supõe ser o sentido pretendido pelo autor. Está aí um aspecto importante também por suas implicações em relação ao trabalho intelectual tal como se processa na escola - a questão da reprodução do conhecimento, a simples apropriação do que já está pronto e a conseqüente ausência da criticidade de nossos alunos, de que tanto nos queixamos, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, selecionamos conteúdos, adotamos métodos e estratégias, sem nenhum propósito ideológico de dar-lhes oportunidades de pensar, de devolver-lhes o direito à palavra, de produzir o seu discurso e seus sentidos.

É importante também estar atento ao definir a coerência como "... a qualidade que têm os textos pela qual os falantes os reconhecem como bem formados...", entendendo-se boa formação "... em função da possibilidade de recuperação pelos falantes, do sentido do texto (CHAROLLES, 1979, apud KOCH e TRAVÁGLIA, 1989:22) (grifo meu).

Com mais propriedade, se poderia falar em constituição ou produção dos sentidos, porque não se recupera simplesmente o que foi intencionado pelo autor - se isto é possível. É fundamental considerar o envolvimento do leitor, sujeito também do processo, peça fundamental das condições de produção.

Um outro aspecto sobre o qual se apoia esta reflexão é a questão da ambigüidade da linguagem, em relação à produtividade e à criatividade. Ao mesmo tempo em que se procura preservar o institucionalizado, instauram-se formas novas de sentido, através do uso, num processo criativo que pode ocorrer de forma lenta e quase imperceptível ou de maneira súbita" como acontece em alguns casos de criação de metáforas (BRÉAL, 1992:90).

2.3. Coesão textual

Adotando-se a posição de MARCUSCHI (1983), GARRAFA (1986), REIS (1987), KOCH e TRAVÁGLIA (1989, 1990), KOCH (1989), FÁVERO (1991), apoiados em BEAUGRANDE e DRESSLER (1983) e ainda com base em WIDDOWSON (1991), emprega-se, distintamente, neste trabalho, os termos COESÃO e COERÊNCIA.

WIDDOWSON (ibid.:43) considera coesas as proposições adequadamente encaixadas no discurso, como um todo, de forma a organizar contextualmente a informação. A noção de coesão relaciona-se ao modo como ocorrem as combinações das seqüências, o que se efetiva por meio de formas lingüísticas próprias, reconhecíveis através dos fatos da língua. A coesão pode ser descrita em termos de ligações formais (sintáticas ou semânticas) entre as frases ou partes delas e são indicadas explicitamente. O sentido não depende necessariamente dessas ligações formais, sua descrição supõe também a análise dos atos ilocucionários.

Considera-se a coesão como um elemento interior ao texto, facilitador da coerência, mas que não lhe é indispensável. Enquanto esta pertence ao domínio do discurso, aquela se manifesta através de marcas lingüísticas, observáveis no texto. Realiza-se por diferentes mecanismos que, segundo HALLIDAY e HASAN (1976 apud FÁVERO, 1991), são: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Diz respeito aos processos pelos quais os elementos formais se organizam.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1983) definem a coesão como uma manifestação microtextual e a diferenciam da coerência por não ser necessária nem suficiente para formar o texto. MARCUSCHI (1983) considera fatores de coesão aqueles elementos responsáveis pela estruturação da seqüência superficial do texto: os repetidores (recorrência, paralelismo e definitivização); os seqüenciadores (tempo, aspecto, disjunção, contrajunção, subordinação, tema-remática) e os moduladores (entoação e modalidade).

Para KOCH e TRAVÁGLIA (1989:16), "... o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que

asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual".

Esses autores analisam os mecanismos apontados por HALLIDAY e HASAN (1976) e, após reflexão, concluem que muitos não constituem um mecanismo independente e acabam por reduzi-los a duas grandes modalidades: coesão referencial (referenciação e remissão) e sequencial (seqüenciação).

FÁVERO (ibid.) sugere nova reformulação e aponta três tipos de mecanismos: referencial, recorrencial e sequencial

a) COESÃO REFERENCIAL - pode ser obtida por substituição e por reiteração. Ocorre a substituição quando se retoma um elemento através de uma pro-forma (elemento gramatical que representa uma categoria). No caso de retomada de um elemento anterior, tem-se uma anáfora e uma catáfora, no caso de um elemento posterior. A reiteração é "a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência)". Essa reiteração pode ocorrer: pela repetição de um mesmo item lexical, pela sinonímia, hiperonímia, hiponímia e nominalização.

b) COESÃO RECORRENCIAL - acontece quando, através das retomadas, o fluxo de informação progride. Ocorre, entre outras formas, por paralelismo, paráfrase e recursos fonológicos.

c) COESÃO SEQUENCIAL - dá-se da mesma forma que a recorrência, isto é, faz progredir o fluxo de informações, porém não há retomada de itens, sentenças ou estruturas. Pode acontecer por: 1) seqüenciação temporal, através de expressões que assinalem a ordenação ou continuação, ordenação linear dos elementos e correlação dos tempos verbais; 2) seqüenciação por conexão - por meio de uma interdependência semântica e/ou pragmática, expressa por operadores

do tipo lógico, operadores discursivos e pausas.

Essa proposta me parece adequada e não se apresenta tão complexa nem reduzida e a tomarei por base nas análises aqui realizadas. Foge, entretanto, ao meu objetivo um aprofundamento maior nesse sentido pois a proposta é focalizar apenas aqueles aspectos diretamente relacionados à COERÊNCIA. Os fatores de coesão serão relevantes apenas, à medida que se mostrarem pertinentes à análise da COERÊNCIA.

2.4. O sentido da leitura

Importantes pesquisas têm sido desenvolvidas em função do ensino da linguagem escrita, entretanto é dentro de um clima de CRISE que se encontra ainda, nesse sentido, a escola atual.

Existem problemas relativos à inadequação dos currículos, à má qualidade ou insuficiência dos recursos didáticos e à ineficácia das estratégias usadas.

São constantes as inquietações, originárias diretamente das dificuldades de compreensão escrita dos alunos, o que vai desde as séries iniciais até à universidade e constituem, em todo esse percurso, um entrave para a aquisição do conhecimento como um todo.

Um dos aspectos a considerar é que os exercícios de leitura e escrita são realizados, sem um propósito utilitário: faz-se leitura pela leitura em si, assim como "se redige - redação", no dizer de JOHNSON (1977).

Ocorre que a escola, em sua própria organização, apresenta-se artificial, envolvendo "sujeitos-atores", com papéis determinados a exercer; com notas a dar ou aprovação a atingir.

Outro aspecto apontado por JOHNSON (ibid.) é que se diz aos alunos como se deve escrever, mostra-se-lhes o produto, mas não se trabalha com eles o processo. É como se se ensinasse a fazer um bolo, comendo-o, diz ele, e não observando o trabalho da cozinheira. Não se conduz o aluno a observar a sua própria prática.

Existem também questões de natureza contextual, inevitáveis e de grande relevância para o ensino de leitura e produção de texto, que fogem ao domínio do professor, mas exigem dele uma postura definida.

Parece-me adequado, então, que as propostas atuais se encaminhem necessariamente para uma orientação pedagógica que articule pensamento, linguagem e prática social, o que sugere um enfoque que põe em relevo o USO da língua, no contexto escolar, tal como este se caracteriza. O texto escolar ~~deverá ser trabalhado~~ não mais como uma "autoridade", mas como algo que ~~pode ser~~ re-criado, pois o ato de produzir sentido(s) começa, a partir do momento em que se aceita o caráter multifacetado desse processo, que engloba: percepção, memória, conhecimento de mundo, ideologia, história e, portanto, capacidades inferenciais diferenciadas.

Essas reflexões nos conduzem à necessidade de analisar algumas estratégias de processamento da linguagem escrita, enfatizando uma concepção discursiva, cuja contribuição se apresenta marcadamente eficaz.

GOODMAN (1987:13) considera a linguagem oral e escrita como duas formas paralelas entre si, apresentando cada uma dois processos: um produtivo (falar e escrever) e outro receptivo (ouvir e ler), envolvendo ambas uma dinâmica em que os sujeitos interagem. O caráter "receptivo" não tem qualquer conotação de passividade.

Essa é também a posição adotada por KLEIMAN (1986:26), ao caracterizar a leitura como um processo ativo, destacando a importância do conhecimento prévio do leitor, na determinação das inferências.

Na perspectiva da Análise de Discurso, não se estabelece a distinção entre processo produtivo e receptivo. Conforme se vê em ORLANDI (1988), a leitura é também produzida. Embora se verifiquem dois momentos distintos - leitura e escritura - diz-se que a leitura é um processo de produção de sentido(s), o que acontece pela interação entre os sujeitos - leitor e autor. Incluem-se aí, além dos elementos superficiais do texto: o autor, o leitor ideal, o leitor real, o lugar social dos interlocutores, os tipos de discurso e a ideologia. No momento da escrita, o autor tem em vista um leitor virtual. Mas o leitor real (aquele que, de fato, lê o texto) pode aproximar-se ou não do virtual; criando-se entre eles uma relação dialógica, mediada pelo objeto: o texto.

Não se fala no sentido, mas num sentido do texto, pois estes podem ser múltiplos. Não existe autor onipotente (capaz de controlar todo o percurso de significação do texto com suas intenções, nem leitor capaz de compreender as múltiplas manifestações do sentido, nem texto transparente (com um único sentido). Todas essas posições são relativizadas pela situação discursiva. Essa é também a posição manifestada por PÊCHEUX (1990:53), ao afirmar que "todo enunciado é intrinsecamente susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar de seu sentido para derivar um outro..." (grifo meu).

Nesse caso, o termo "seu sentido" relaciona-se àquele que é legitimado institucionalmente, porque entre as leituras possíveis,

existem aquelas previstas para o texto.

Outro aspecto importante é a questão da legibilidade do texto - sua possibilidade de ser ou não entendido, o que não depende somente dos elementos lingüísticos, mas da relação que se estabelece entre os sujeitos.

Pode-se distinguir leitura parafrástica (reconhecimento do sentido pretendido pelo autor) de leitura polissêmica (definida pelos múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao texto). Este apresenta intervalos - espaços semânticos que vão constituir sua incompletude. Esse caráter inacabado se completa no momento da interlocução.

Ao considerar a dinâmica do processo de produção do sentido deve-se relacioná-lo ainda à sua intertextualidade - sua relação com outros textos, nos quais se origina e para os quais aponta, pois cada texto se situa dentro de um sistema.

De acordo com VIGNER (1988:32) "... só é legível o já lido, o que pode inscrever-se numa estrutura de entendimento, a partir de uma prática e de um reconhecimento de funcionamentos textuais adquiridos pelo contato com largas séries de textos." Cada um dos interlocutores transpõe para sua produção (leitura ou redação) suas peculiaridades, conseqüência de suas histórias de leituras.

Os sentidos possíveis de um texto, confirma COSTE (1988:16), não se estabelecem no seu interior somente, mas por um processo pragmático.

Muitos sentidos não são explicitados no texto. Dessa noção do não-dito, junto à de intertextualidade se deriva a de incompletude.

Para DUCROT (1977:13), "o implícito surge da necessidade que temos de dizer coisas e de poder fazê-lo como se não as tivesse dito."

A linguagem pode mesmo veicular informações através dos "ocultamentos". ORLANDI (ibid.:11) define o implícito como "... o que não é dito, mas também está significando*. Além do que está expresso no texto, existem sentidos que se encontram protegidos por uma espécie de "lei do silêncio".

Essas reflexões funcionam como elementos elucidativos para lidar com questões de ordem prática presentes no processo de ensino da linguagem escrita, como uma necessidade de desmistificar a crença de que o acesso ao sentido se dá por vias tranqüilas como se o sentido estivesse pronto, fixo no texto. Torna-se inadequado determinar, por exemplo, uma leitura como modelo ou fixar um sentido único, como se ele estivesse numa hierarquia superior. A própria questão da literalidade é atualmente questionada como o fazem PÊCHEUX (1988), ORLANDI (1988), ARROJO e RAJAGOPALAN (1989) e CORACINI (1991). Chega-se à conclusão de que a oposição literal/figurado perde sua razão de ser na perspectiva do discurso. Descarta-se a idéia de um sentido nuclear, superior aos demais, já que o sentido se constitui a cada momento de enunciação: Para ARROJO e RAJAGOPALAN (ibid.:37) "... a literalidade, a RAZÃO, o puramente objetivo é uma grande metáfora", o que se reafirma pelo posicionamento de PÊCHEUX (ibid.:160):

 *ORLANDI (1992) distingue implícito de silêncio. O não-dito remete ao dito, o silêncio não, ele se mantém para significar. No silêncio, há um sentido, ele não é passivo, é cerne do funcionamento da linguagem e relaciona o não-dizer à história e à ideologia. Atravessa as palavras, existe entre elas, indicando que o sentido pode ser outro.

"... o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc... não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, as expressões ou proposições são produzidas."

CAPÍTULO II

REFERENCIAL ANALÍTICO

Preliminares

Considerando, entre outros, o ponto de vista de WIDDOWSON (1991), BEAUGRANDE e DRESSLER (1983) KOCH e TRAVÁGLIA (1989 e 1990), que classificam a COERÊNCIA como fator básico de textualidade e, portanto, como um elemento relacionado à produção do sentido, decidi centralizar, neste trabalho, a coerência em função do ensino de leitura e redação.

Se a coerência é o fator responsável para que haja continuidade de sentidos, parece adequada a afirmação de que tudo o que afeta a compreensão (auxilia, impede, possibilita ou dificulta) diz respeito à coerência (KOCH e TRAVÁGLIA, 1989) e os demais fatores de textualidade a ela se interligam.

Entre os fatores apontados, optei por destacar a INFERÊNCIA (ligando-a às diferentes formas de IMPLÍCITOS) a INFORMATIVIDADE e

a CONSISTÊNCIA e RELEVÂNCIA. Como critérios de análise, adotei algumas sugestões de CHAROLLES (1978) e VAL (1991). Relacionado à coerência, inseri ainda um estudo sobre a metáfora, na perspectiva do discurso.

Essas opções se justificam por julgar, embora empiricamente, que as dificuldades dos alunos, ao longo de minha experiência em sala de aula, convergem para esses fatores, considerados básicos na produção escrita.

1. Os implícitos e inferências

O fenômeno das significações implícitas pode ser estudado com base em AUSTIN (1990), DUCROT (1977) e GRICE (1982).

AUSTIN procurou demonstrar que a linguagem deve ser vista como ação. Distingue três tipos de ato de linguagem: o locucional, o ilocucional e o perlocucional. O ato locucional consiste em se proferir certos sons e palavras, em determinadas construções, com determinados significados. O ilocucional é aquele ato que se faz ao dizer (ao dizer se pratica algo). E o perlocucional se relaciona ao efeito que se produz ao dizer algo, tal como: persuadir, convencer e outros. Nem sempre o que se produz com o que se diz é expresso com palavras, daí a relação do conceito de ato perlocucionário - atos de fala indiretos - com a noção de IMPLÍCITO.

DUCROT (ibid.), para quem a linguagem se configura como um ato social, procura demonstrar que nem sempre a linguagem se apresenta como um objeto transparente. Às vezes, o propósito mesmo é ocultar certos conteúdos, através de implícitos.

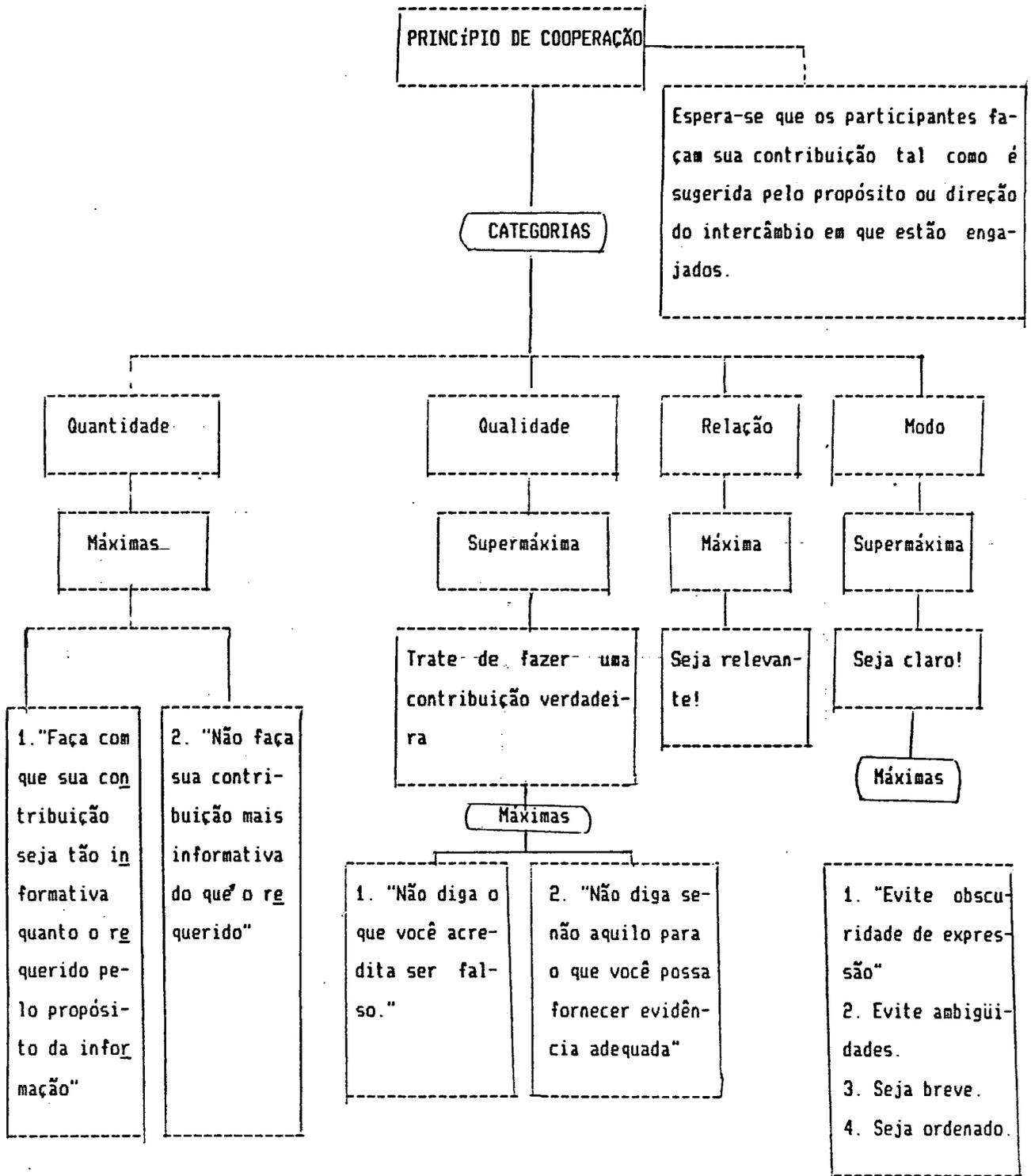
As pessoas falam para interagir e nessa interação se verificam relações de poder, conflitos e tensões, estabelecendo-se um "compromisso jurídico". A língua passa a ser um jogo enunciativo, permeado de implícitos, deduzíveis a partir de uma situação específica. O que é expresso pelo código está além dele mesmo, nas lacunas deixadas pelo que não se encontra explícito. Às vezes, tem-se necessidade de usar uma forma especial de dizer - a de não-dizer, para significar. Nossa liberdade de falar é limitada pela ética, pela sutileza, pela conveniência, para evitar confrontos e mal-estar; por questões ideológicas, ou para fugir à responsabilidade do próprio dizer.

Tratando-se da distinção entre pressupostos e subentendidos, ZANDWAIS sintetiza bem as idéias de DUCROT em seu livro Estratégias de Leitura: Como Decodificar Sentidos Não-literais na Linguagem Verbal (1990) (Vide mapeamento - Parte II).

GRICE (1967) em seu artigo "Lógica e Conversação" trata da questão dos implícitos, ao distinguir DIZER de IMPLICITAR ou IMPLICAR. Esse autor demonstra que nossos diálogos são regidos pelo PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO, uma espécie de acordo que nos leva a dar a contribuição que nos é exigida no intercâmbio conversacional.

Tal princípio está dividido em categorias e, cada uma delas, apresenta-se com supermáxima e/ou máximas. A categoria de quantidade relaciona-se ao volume de informações: estas devem ser fornecidas na medida exata; a da qualidade recomenda que as informações sejam verdadeiras ou consideradas como tal; a da relação diz respeito à relevância, ligação que se estabelece entre enunciados e, finalmente, a de modo que se relaciona à maneira como se deve fornecer a informação - de forma clara. Cada uma dessas categorias

possui especificações como se pode observar no mapeamento:



O contrato estabelecido entre os interlocutores pode ser violado, por não se querer ou não se poder cooperar. É comum também ocorrer uma violação aparente, feita com um propósito. Isso acontece no caso das implicaturas conversacionais.

Para GRICE, existe uma diferença entre DIZER, que está relacionado ao significado convencional e IMPLICAR, que se relaciona ao que se quis dizer, mas não o fez claramente. Para ilustrar, poderíamos citar o fato de alguém que, aparentemente, fere a máxima da relação, ao referir-se ao tempo em resposta à observação de que uma determinada senhora é desagradável, com o propósito de demonstrar que não quer falar sobre o assunto.

Inferências

O discurso não se apresenta como uma unidade completa: contém lacunas que somente serão preenchidas pela interlocução.

Esse preenchimento se dá, principalmente, pelas elaborações inferenciais. Como afirma CARON (1989:124), "... para captar a coerência do enunciado, o sujeito, em geral, tem que reconstituir certo número de informações que não tinham sido proporcionadas explicitamente." (Tradução minha)

As inferências podem, então, ser consideradas como uma conexão não explícita de sentidos, entre o que se diz e o que se oculta pelo dizer.

Também KOCH (1989) define o processo inferencial como um mecanismo, através do qual se restabelece uma relação não-explici-

ta, por interferência dos interlocutores.

Conforme BEAUGRANDE e DRESSLER (1983), a inferência pode ser tomada como uma operação capaz de suprir conceitos e relações a fim de preencher certos vazios e descontinuidades em um mundo textual.

Segundo MARCUSCHI (1984:25), as inferências podem ser concebidas como "... uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.

Para análise das inferências, MARCUSCHI (ibid.:27) propõe um esquema-geral, classificando-as em três grupos:

- (A) Inferências lógicas - realizadas por deduções imediatas
- (B) Inferências analógico-semânticas - fundamentadas em analogias, entre propriedades de sistemas diferentes.
- (C) Inferências pragmático-culturais - têm por base as peculiaridades individuais. (VIDE PARTE-II deste trabalho).

ELIAS (1986) distingue, como CLARK (1977) as inferências autorizadas das não-autorizadas, entendendo-se por autorizadas aquelas que se processam conforme o sentido "pretendido" pelo autor, enquanto as não-autorizadas se fundamentam na própria vivência e características de quem as faz.

Consciente da complexidade que envolve o processo das elaborações inferenciais, seja pela insuficiência dos elementos, às vezes, do próprio co-texto, seja pela dificuldade em detectar o sentido pretendido pelo autor, seja pela impossibilidade de limitar as inferências, considero que o interesse mesmo está no fato de que não sejam limitáveis, em certas circunstâncias, possibilitando múltiplas leituras de um mesmo texto, como ocorre nos discursos de

"polissemia aberta".

CHAROLLES (1988:55) distingue pressuposição de inferência. A pressuposição é deduzível a partir do enunciado. Resiste às provas de negação, interrogação e encadeamento. A inferência remete ao conhecimento de mundo e às leis do discurso. Não se matém sob negação e corresponde às noções de implicação e subentendido.

Como se pode observar, esses conceitos e pontos de vista expostos acima não se contrapõem. Ao contrário, apresentam-se complementares e esclarecedores em relação aos elementos implícitos, de modo geral.

Porém as elaborações inferenciais parecem ocorrer em todos os processos que envolvem implicitações. Mesmo nas pressuposições, creio que as deduções a partir de elementos gramaticais e lexicais, podem ser vistas como um tipo particular de inferência.

O importante é que ao tentar recompor o percurso que o leitor ouvinte faz até chegar a construir um sentido, será possível detectar suas dificuldades de elaboração inferencial e adotar medidas que visem solucioná-las.

2. Informatividade

A informatividade, além de constituir um fator básico de textualidade, interfere significativamente no estabelecimento da coerência. Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1983), está relacionada ao grau, maior ou menor, de previsibilidade (expectativa) da informação veiculada pelo texto. Esses graus são inversamente proporcionais à previsibilidade: quanto menos previsível, mais informativo.

Se, por um lado, o texto com grau de informatividade I (pouco informativo) possui baixa eficiência pragmática e pode causar desinteresse, por outro lado, o texto com grau de informatividade alta (cheio de informações novas) pode tornar-se inatingível para um determinado interlocutor e, portanto, incoerente. Considera-se, pois, que a seleção e arranjo das informações podem dificultar ou facilitar a construção de um sentido. Informações óbvias, redundantes ou estereotipadas levam o evento comunicativo a desestabilizar-se, causando estranheza ao leitor e uma conseqüente inutilidade. Entretanto, se podem verificar casos de informações, aparentemente nulas, que se valorizam, de acordo com a situação comunicativa e o tipo de texto, dos quais vai depender o cálculo do sentido.

Considera-se adequada a posição de VAL (1991), ao tomar o termo informatividade, não apenas em relação à originalidade, à imprevisibilidade, mas também quanto à suficiência de dados. Define como informativo o texto que fornece aos leitores os elementos, explícitos ou inferíveis, indispensáveis à compreensão e que possam, de fato, enriquecer a experiência do leitor com elementos novos, precisos e eficientes, do ponto de vista pragmático.

Na análise quanto à informatividade, focalizarei dois aspectos:

a) suficiência de dados, em que são observadas: falta de fundamentação ou inadequação dos fundamentos, presença de termos vagos e noções obscuras e redundâncias.

b) imprevisibilidade, em que são destacados: expectativas não satisfeitas (idéias expressas, mas não desenvolvidas, presença do óbvio (ocorrências de processamento imediato) e elementos des-

tabilizadores (que desviam a informação).

3. Consistência e relevância

Segundo GIORA (1985 apud KOCH e TRAVÁGLIA, 1990:81), consistência e relevância são também fatores básicos para o estabelecimento da coerência discursiva.

É condição para que um texto seja considerado consistente que seus enunciados não apresentem nenhuma contradição entre si - que todos os enunciados possam ser considerados igualmente verdadeiros, dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados.

A noção de consistência, aqui focalizada, tem como correspondente a terceira meta-regra de que trata CHAROLLES (1988): a meta-regra de não-contradição em que se considera que, para um texto ser coerente, é necessário que nenhum de seus elementos venha a opor-se a um conteúdo posto, pressuposto ou inferido.

No texto consistente, respeitam-se os princípios lógicos básicos: não se pode afirmar e, ao mesmo tempo, negar algo. Ele veicula conteúdos compatíveis, entre si, em relação ao mundo a que se refere.

Porém, às vezes, objetivando-se efeitos específicos, recorre-se ao emprego de "contradição", para enfatizar uma determinada situação ou para criar expectativas. Outras vezes também, a coerência se estabelece exatamente, pelo emprego de uma contradição, criando-se um "absurdo lógico", explicável somente dentro de um mundo re-criado.

Em se tratando da produção do sentido, nenhuma regra é fixa ou absoluta: tudo depende de uma série de fatores decorrentes da situação discursiva.

Neste trabalho, tratarei como inconsistência o emprego de elementos contraditórios (no plano conceitual ou mesmo no plano de expressão), capaz de acarretar dificuldades na determinação de um sentido, focalizando-se dois tipos básicos: a) o produtor do texto contradiz "o mundo real"; b) o produtor contradiz a si mesmo.

Há problemas de inconsistência ocasionados pela inadequação da seleção lexical, criando dificuldades de compreensão. Como esses casos se situam nos limites entre coesão e coerência, resolvi incluí-los na análise dos elementos coesivos, focalizando como inconsistências apenas os casos mais problemáticos.

A relevância é também requisito para que se reconheça uma unidade = todos os enunciados tratando de um mesmo tema. Considerada como elemento unificador de enunciados para formar o todo, é o fator de textualidade por excelência, responsável que é pelo entrelaçamento das idéias. A relação chega a constituir para GRICE (1982) uma das máximas que regem o Princípio de Cooperação. Também CHAROLLES (1988) aponta a relação como uma de suas meta-regras ao que VAL (1991) denomina articulação, não só abrangendo a congruência de que trata CHAROLLES, segundo a qual entre os fatos deve haver uma relação de causa, condição ou consequência, mas ainda se refere à maneira como os fatos se articulam, como se organizam e os valores que assumem uns com os outros.

Adotando o que sugere VAL (ibid.:28), dois aspectos serão verificados neste trabalho, no que diz respeito à relevância: a presença e a pertinência das relações, embora lembrando que estas

nem sempre são explicitadas formalmente.

Os problemas de coerência ocasionados pela falta de relevância - as digressões podem ser contornados por marcadores de digressão como: aliás, mudando de assunto, por outro lado e outros.

Nem sempre essa condição de relevância é necessária. Há casos, por exemplo, na conversação ou nas cartas em que os assuntos vão-se relacionando na própria interação. Existem ainda situações em que a relevância se rompe intencionalmente e o discurso chega a adquirir coerência pela falta de articulação, fato muito freqüente nos discursos humorísticos (Ex. Anexo IV - Texto 1).

4. Metáfora

Preliminares

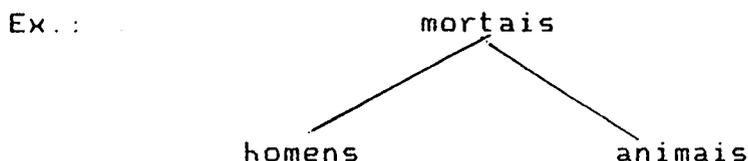
Aristóteles define a metáfora como "... uma transposição do nome de uma coisa para outra..." Essa transposição vai do gênero para a espécie ou da espécie para o gênero ou ainda de uma espécie para outra, via analogia.

A analogia é representada pela proporção em que o segundo termo está para o primeiro, assim como o quarto está para o terceiro. Por exemplo: "A velhice está para a vida assim como o ocaso está para o dia". Pode-se falar em: "ocaso da vida" e "velhice do dia".

Na verdade, alguns tipos de metáfora exemplificados por Aristóteles, são hoje considerados sinédoques: generalizantes, quando vão do gênero à espécie (por exemplo, usar mortais, no lugar

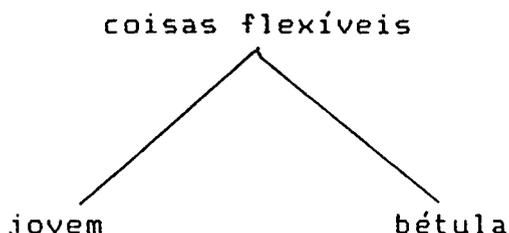
de homem) e particularizantes, quando percorrem o sentido inverso (por exemplo, usar velas, no lugar de barco).

Para organizar o universo aristotélico, ECO (1984:50 ss) aponta a ÁRVORE DE PORFÍRIO, em que se estabelece uma hierarquia das propriedades semânticas, a partir de um nóculo geral, superior, do qual partem ramificações.



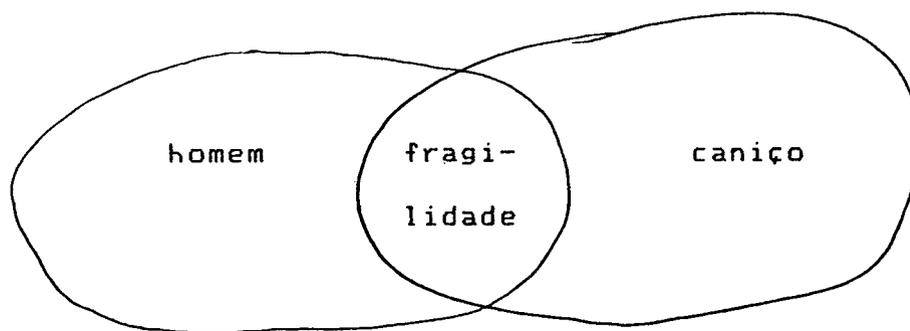
Conforme o Grupo de Retórica Geral de Liège, existem sinédoques (generalizantes ou particularizantes) em SIGMA ou em PI. (Em SIGMA, quando são selecionados semas ou propriedades conceituais, necessariamente, incluídas no dicionário e dão-se por exclusão - ÁLAMO V PINHEIRO V FAIA e, em PI, quando se definem empiricamente, a partir do conhecimento enciclopédico e dão-se por conexões - TRONCO RAMOS FOLHAS. O emprego de mortais, no lugar de homens e de velas, no lugar de barco são respectivamente, exemplos de sinédoques em SIGMA e em PI.

Se tomarmos mortais por homens, a árvore funciona, porque sempre os homens serão mortais. Porém se dissermos: "A jovem é uma bétula", teremos:



Nesse caso, a árvore não funcionaria porque a propriedade selecionada (flexível) dependeria das condições contextuais.

Para o Grupo de Liège (DUBOIS et al. 1974:51), a metáfora não decorre propriamente de uma substituição de sentido, mas de uma modificação do conteúdo semântico de um termo, em que são acopladas duas sinédoques. Ex.: "O homem não é senão um caniço, o mais frágil da natureza, mas é um caniço pensante."



Todas essas noções podem, em alguns casos, facilitar a compreensão do fenômeno metafórico, mas não atenderiam a todas as situações, que variam conforme as condições de produção. A "boa metáfora" funciona por uma larga exploração enciclopédica, gerenciada por analogias, decorrentes da história de leitura dos sujeitos.

Como diz Aristóteles, a metáfora pode estruturar-se num jogo de oposições e igualdades, não apenas entre os termos, mas entre as suas diferentes propriedades. São os contrastes e identidades que tornam interessante a metáfora - esse "enigma velado" de que fala Aristóteles ou esse jogo "flou" no dizer de Eco.

Metáfora e coerência discursiva

Na análise da COERÊNCIA, é importante considerar a situação particular de uso da linguagem, em que os elementos superficiais do texto são empregados fora do que, tradicionalmente, se denominou

"sentido literal".

O estudo desse aspecto da linguagem, que germinou entre os clássicos, mantém-se vivo no momento atual, não só relacionado à literatura ou à retórica, mas à linguagem do dia-a-dia, ou ainda ao discurso científico.

Dentro do quadro que se denominou "tropos", pretende-se efetuar um recorte específico, para trabalhar questões relativas à metáfora, considerando-se que, muitas vezes, o restabelecimento da coerência está diretamente ligado à compreensão do sentido metafórico.

Esse estudo me parece importante também, tendo em vista o desenvolvimento de potenciais de criação, invenção, fantasia e imaginação dos alunos. Em geral, a utilização da metáfora produz efeitos especiais. Há quem a considere a figura da subjetividade, da emoção e do desejo; daí a sua fluidez.

Entretanto, não se trata de considerar o domínio da metáfora como um "dom do gênio" nem como um "desvio" de que já tratava FONTANIER (1830) ou COHEN (1966). Para RICOEUR (1983:124), a metáfora deve ser vista como "... um princípio onipresente na linguagem". Seu uso não representa uma exceção e sim, uma regularidade, constituindo-se um tipo particular de polissemia. Sua presença implica uma pluralidade de leituras que somente no discurso adquire sentido. Pode ser definida como "... a apresentação de uma idéia sob o signo de uma outra..." (FONTANIER apud RICOEUR, *ibid.*:125).

Isso se viabilizaria, do ponto de vista do discurso, por meio de um teor (idéia subjacente) e de um veículo (idéia sob cujo signo a primeira é apreendida), conforme propôs RICHARDS (apud RICOEUR, *ibid.*:125 ss).

Portanto, a metáfora não deve ser vista como um deslocamento de sentidos, mas como um "comércio de pensamento", emprestando à linguagem dinamismo e mobilidade. Não se pode considerar propriamente um "desvio".

A pragmática de GRICE e a interpretação metafórica

A "aparente violação" das máximas de GRICE também ocorre na chamada "linguagem figurada". Para Grice, quando se usa, por exemplo: "Você é o açúcar do meu café", viola-se a máxima da veridicidade. Por conseguinte, a metáfora situa-se entre as formas pragmáticas de implicaturas conversacionais.

Mas, conforme SPERBER e WILSON (1978:84), "a descrição dos tropos, em termos de implicitação, é desenvolvida por Grice de maneira gravemente insuficiente e, em parte, errônea". (Tradução minha). Em primeiro lugar, porque GRICE considera que a implicitação relativa à metáfora decorre de uma única e mesma máxima: a da veridicidade. Mas nem sempre é essa a máxima violada. No uso dos provérbios, em que se evidencia um processo metafórico, a máxima violada é a de pertinência.

Esses autores chegam a sugerir a redução das máximas de Grice, à de RELAÇÃO. Concordo, entretanto, com PASCHOAL (1984:61), para quem essa redução é uma visão empobrecedora de aspectos em vez de questões tão relevantes, considerando-se, entre outros, o mérito de Grice, ao trazer, para a pragmática moderna, questões retóricas antigas.

Está comprovado, porém, que nem todas as metáforas representam uma violação da máxima da veridicidade, como bem o demonstra PASCHOAL (1984) ao abordar a metáfora discursiva e a metáfora alegórica (1990).

Para ECO (1984:76), o uso metafórico da linguagem pode representar uma violação aparente, não só da máxima da veridicidade ou da relação, mas também da quantidade. A informação poderá tornar-se insuficiente pelo emprego de metáforas novas. Ainda há casos em que se parece violar a máxima de modo, tornando o discurso ambíguo, como ocorre, às vezes, em discursos lúdicos.

É comum encontramos ainda metáforas "indecifráveis", porque desconhecemos o contexto histórico-cultural em que estão inseridas. Somente um conhecimento intertextual levaria a desvendá-las.

~~Estratégias de compreensão da metáfora~~

Segundo PASCHOAL (1990:123), a incompatibilidade semântica ou pragmática, tradicionalmente, denominada desvio, constitui uma espécie de alerta no processo de construção do sentido metafórico.

Diz-se que a "ruptura" é semântica, quando se cria um paradoxo a nível de enunciado (Ex.: 'Harry é um cesto de lixo') e é pragmática, quando ocorre a nível discursivo. Um exemplo seria uma situação em que se diz: "José é nosso padre" para indicar que é o conselheiro de sua comunidade.

Essa ruptura também ocorre a nível transfrasal, numa situação de discurso em que se utilizam provérbios, violando-se a máxima da pertinência. Para esse caso, a autora procura explicar o processo de compreensão apoiando-se em SPERBER e WILSON (ibid.), cujas

idéias retomarei depois.

Nos outros casos, toma por base FRASER, que distingue três movimentos: no primeiro, o leitor percebe a anomalia semântica ou pragmática; no segundo, essa percepção leva o leitor a descobrir, no co-texto, as relações entre este e o enunciado metafórico, num movimento divergente, através de estratégias anafóricas ou catafóricas, num processo de interação entre as pistas do texto. Finalmente, no terceiro movimento, volta-se ao enunciado numa tarefa complementar convergente, a fim de detectar a relação de similaridade estabelecida, interferindo aí as condições de produção.

No uso de expressões proverbiais que, em geral, são metafóricas; conforme PASCHOAL (1984), o processo de compreensão se dá de forma específica.

Imagine-se uma situação em que alguém pede a opinião de outro sobre a venda de seu carro velho, para a futura aquisição de um novo, e obtém como resposta: "mais vale um pássaro na mão que dois voando". A máxima desrespeitada aí não é a da veridicidade, como prevê GRICE, mas é a da relação que entra em jogo, como o afirmam SPERBER e WILSON (ibid.: 80 ss).

Nesse caso, os sujeitos envolvidos buscam na implicitação o estabelecimento da "normalidade" comunicativa. A coerência, então, se restabelece por uma analogia entre as duas situações (na relação carros x pássaros). Essa analogia é feita através de dispositivos pragmáticos (conhecimento de mundo) e por uma evocação simbólica orientada pela regra desrespeitada (a da RELAÇÃO).

O sentido dos provérbios, como também o das alegorias, apresentam um funcionamento semelhante ao dos dêiticos. Seu valor referencial é preenchido pelo contexto de situação.

Para testar a validade da hipótese dêitica da figura, PASCHDAL (1990:81 ss) utiliza a alegoria de RUTH ROCHA - "o que os olhos não vêem", que narra a história de um rei, que fora acometido de uma grave doença que o impedia de ver e ouvir as pessoas pequenas. Todos os que o cercavam foram contagiados. O povo sofria pelo esquecimento do rei, enquanto este vivia tranqüilo, pois o que "os olhos não vêem, o coração não sente".

Consciente de que ele mesmo deveria resolver o problema, o povo decidiu unir sua voz para falar com o rei. E, utilizando-se de pernas de pau, dirigiram-se todos para o palácio. Foi tal o espanto causado pelo gesto popular que o rei e sua corte fugiram apavorados.

Essa aparente "história de rei" refere-se ao mundo imaginário, mas o sentido que por trás se oculta relaciona-se ao mundo real: "Rei" pode significar, do ponto de vista político, uma pessoa que detém o poder - o presidente, o governador, o prefeito. Pode ainda o leitor relacioná-lo a outros mundos em que se verifique a relação poder x opressão.

Apoiada na proposta do Grupo de Retórica Geral de Liège, que considera a metáfora como o acoplamento de duas sinédoques, PASCHDAL (ibid.) reinterpreta a alegoria do rei, mostrando, em primeiro lugar, o conjunto de traços sêmicos (ou metassemas de intersecção).

Esses traços comuns à duas sinédoques são:

- aquele que detém o poder;
- que faz mau uso dele;
- é indiferente ao povo.

O termo rei é usado para representar a classe desses indivíduos que possuem os traços acima. REI, tomado de forma indefinida, não permitindo a identificação de seu referente, passa a ter caráter genérico, representando a classe, constituindo a primeira sinédoque. Essa primeira sinédoque se inscreve no texto. O leitor faz abstrações, transferindo a situação "monárquica" para a realidade, num processo de descontextualização - transferência do mundo da fantasia e, depois, de recontextualização - transferência para o mundo da realidade, respeitando-se sempre os traços de mediação.

Na segunda sinédoque, há um sentido fixo, representado pelos traços de mediação, que somente é preenchido, à semelhança dos dêiticos, referencialmente, pelo leitor, conforme o contexto situacional. Essa incompletude possibilita uma multiplicidade de leituras para as quais está aberta a metáfora alegórica.

As diferentes concepções sobre o fenômeno metafórico

De acordo com CORACINI (1991:134), a metáfora pode ser descrita conforme os modelos: comparatista ou de substituição e interacional. Pode ainda ser vista numa abordagem conceitual.

O modelo comparatista apresenta como postulados básicos:

- 1) o fenômeno metafórico ocorre na palavra;
- 2) existem dois tipos de sentido - o literal e o figurado;
- 3) a metáfora decorre da substituição do termo próprio pelo figurado, que possui o mesmo referente;
- 4) existe uma relação de semelhança que determina essa substituição;

5) há uma equivalência cognitiva entre esses termos - ambos visam ao mesmo sentido.

Esse modelo apresenta-se como o mais tradicional. Toma por base os níveis sintático e semântico e manifesta-se de dois modos:

a) Metáfora "in praesentia" - quando os dois termos da comparação estão presentes, a nível sintático. Ex.: "O homem é um leão", em que X (o homem) se identifica com Y (um leão).

b) Metáfora "in absentia" - quando o termo que remete do objeto da comparação se encontra implícito estruturalmente. Ex.: "Que asno!"

Definida pela retórica tradicional como uma comparação elíptica, a metáfora passaria, conforme LE GUERN (1973:52), por algumas etapas: partindo-se da comparação - "Jacques é besta como um asno" - se chegaria à metáfora "in praesentia" (Jacques é um asno) e, depois, à metáfora "in absentia" - "Que asno!"

Com base em DU MARSAIS, LE GUERN (ibid.) define a metáfora como "... uma figura pela qual se transforma, por assim dizer, a significação que somente lhe convém em virtude de uma comparação que está no espírito." (Tradução minha)

Para o modelo interativo, o sentido da metáfora tem também como receptáculo a palavra, mas se constrói numa relação que se estabelece entre: palavra, co-texto e contexto situacional. As palavras não possuem um sentido fixo, este é determinado a nível pragmático.

A relação entre os termos não é suposta, mas criada pela metáfora, emergindo daí uma nova imagem a respeito do ser ou objeto. A metáfora interfere na nossa visão de mundo e no nosso sistema conceitual. Daí a proposição de LAKOFF e JOHNSON (1980 apud CORACI-

NI, 1991:137) e de LAKOFF (1985:49), a respeito de uma abordagem CONCEITUAL da metáfora.

Os conceitos não-metafóricos (que emergem diretamente de nossa experiência) estruturam outros - os conceitos metafóricos, que podem estar presentes nos diversos tipos de discurso, inclusive, no científico.

Existem três tipos de conceitos metafóricos:

a) os orientacionais - que tomam por referência orientações lineares não-metafóricas, segundo as quais, por exemplo, mais, bom e racional são "para cima". Diz-se: "alcançar patamares elevados", "renda per cápita baixa", "passou por cima das emoções".

b) os ontológicos - projetam características, inerentes a determinados seres, em outros que não possuem tais características: "estou de cabeça cheia", "a experiência o deixou em cacos".

c) os estruturais - tomam por base um tipo de experiência para estruturar outras - "a vida é um jogo de azar", "tenho um trunfo nas mãos".

Neste trabalho, pretendo abordar a metáfora segundo o modelo interativo, como uma ocorrência que se dá em termos discursivos, adotando-se ainda a posição de LAKOFF (ibid.), considerando-a também como um procedimento de raciocínio, que estrutura conceitos.

PARTE II

EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ENSINO

1. Planejamento didático

Como parte deste trabalho, foi planejada, no primeiro semestre de 1991, uma experiência pedagógica, que deveria ser efetivada, no segundo semestre do mesmo ano, junto a alunos regularmente matriculados na disciplina Português III, componente curricular do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A finalidade dessa experiência foi trabalhar, diretamente com os alunos, os processos de leitura e produção escrita.

A metodologia básica inspirou-se em RATHS et al. (1977) em seu livro "Ensinar a Pensar". Foram ainda adotadas algumas sugestões de MOURÃO (1989) e CARRAHER (1983). O plano inicial dessas atividades passou por reformulações significativas, para adequar-se ao calendário escolar da UFPI que, excepcionalmente, teve seu segundo período letivo realizado de 15/11/91 a 20/03/92.

O programa da disciplina sofreu ainda adaptações no decorrer de sua execução, para atender a sugestões e preferências da turma, o que foi detectado através de uma FICHA CADASTRAL, preenchida no início do período letivo, cujos resultados se encontram resumidos no ANEXO II.

2. Síntese das atividades

Primeira produção escrita

Nos primeiros dias de aula, além do preenchimento da FICHA CADASTRAL, foram realizados os exercícios iniciais de produção escrita. Esses exercícios foram desenvolvidos sem qualquer orientação prévia e serviram como parâmetro para uma análise avaliativa das produções posteriores, tendo como objetivo estudar algumas questões relacionadas com a coerência discursiva, na produção do sentido.

Tais atividades compreenderam:

- 1) Elaboração de um texto dissertativo cujas opções de tema foram: "A Educação e o Homem" e "Educação e Democracia";
- 2) Elaboração de uma paráfrase do texto de Cecília Meireles - "O Anjo da Noite".

Estudos teóricos subsidiários

A fim de oferecer oportunidade para que os alunos obtivessem informações gerais sobre questões teóricas, relativas à leitura

e produção de texto, foram desenvolvidas atividades diversificadas que incluíram:

1) Aulas expositivas - dadas pela professora, com a participação da turma;

2) Um colóquio - realizado por Zélia Maria J. Fernandes dos Reis, professora da UFPI e mestra em Língua Portuguesa;

3) Seminários - desenvolvidos pelos alunos, conforme votação da turma, incluindo, como tarefa paralela, a elaboração de resumos dos conteúdos veiculados nos "textos-estudo";

4) Leitura e mapeamento de textos, pelos alunos, sob a orientação da professora.

Todas as atividades dessa primeira fase tiveram como meta, além do embasamento teórico, ensinar atividades envolvendo as operações de pensamento.

Descrição das atividades (2ª fase)

A segunda fase dessa experiência constou de: reflexões sobre as produções iniciais e reformulação; atividades propedêuticas à elaboração de textos dissertativos - leitura, elaboração de resumos, transformação de um tipo em outro, oposição, ampliação e comparação de textos.

Foram desenvolvidas atividades envolvendo inferências, compreensão de metáforas e compreensão de textos lúdicos: charges, anedotas, crônicas e histórias infantis. Aí, foram analisadas as alegorias e as implicaturas conversacionais. Atentou-se, principalmente, para o jogo semântico de polissemia aberta, própria desse

tipo de discurso.

Paralelos a essas atividades, foram freqüentes os exercícios, especificamente voltados para acentuar o pensamento, sugeridos por RATHS et al. (ibid.) e CARRAHER (ibid.).

Procurou-se trabalhar textos, os mais variados possíveis, considerando-se as preferências dos alunos, apontadas na ficha cadastral (ANEXO I).

No final do curso, foi solicitada uma segunda produção escrita do tipo dissertativo, após seleção do tema pelos alunos. Dentre um elenco de oito, foram escolhidos: "Violência Urbana" e "Juventude, Caminho Aberto". Relacionados a esses temas, foram lidos e debatidos textos extraídos de revistas e manuais.

Após, divididos em dois grupos: um de controle e outro experimental, os alunos elaboraram o resumo de um texto sobre a aspirina. E, no último dia de aula, produziram um texto dissertativo, nos moldes do primeiro, sem qualquer orientação. Os temas propostos foram: "Como Vejo Meu País, Hoje?" e "Meu Projeto de Vida".

Como atividade final foi feita uma avaliação do curso pelos alunos presentes, pela professora ministrante e por Anecy Calland Marques Serra, professora da disciplina, que nos cedera a turma e a que assistira a todas as aulas.

3. Procedimentos de aplicação

Com base nas primeiras produções escritas, foram planejadas atividades que visavam ao exercício do pensamento. Essas atividades deveriam estar em consonância com as sugestões apresentadas pelos

alunos na ficha cadastral e deveriam ser realizadas após a primeira fase, que visou discutir alguns dos aspectos teóricos da COERÊNCIA discursiva, na produção do sentido, o que foi desenvolvido através de atividades envolvendo pensamento - interpretação, observação, análise, síntese e classificação.

Depois de elaborado o código de correção (ANEXO IV), passou-se a refletir sobre a produção escrita por meio de:

- leitura e codificação pela professora
- listagem das observações
- leitura, análise, avaliação e reformulação pelos alunos.

No estudo da metáfora, foram dadas muitas oportunidades de: elaboração de hipóteses, comparações, reconhecimento da base de similaridade, conforme as condições de produção do discurso.

Nas atividades de leitura, discussão e elaboração de paráfrases, foram feitas inferências, envolvendo observação, comparação, decisão e crítica. Foram desenvolvidos ainda exercícios visando distinguir fatos de suposições, em que ocorriam: comparações, avaliações críticas, inferências e decisões.

Na compreensão de discursos lúdicos, para identificar as implicaturas conversacionais, foram exploradas: observação, hipótese, interpretação, crítica e inferência.

Aplicada durante todo o semestre, essa metodologia se propôs acentuar o exercício do pensamento, sobretudo, pela leitura de textos variados*, procurando com isso aproximar a escola da própria realidade do aluno, que lida no seu dia-a-dia, com discursos da

ti.....

*Na seleção dos textos procurou-se também atender as preferências dos alunos apontadas na ficha cadastral. Como se tratava de texto de tipologia diversa tentou-se dar um tratamento específico, na análise de cada tipo selecionado.

pologia diversa - do lúdico ao científico.

4. Avaliação do desempenho na produção escrita

"... o momento da avaliação não será aquele instante de decisão imponderável em que o professor traz o veredito final como resultado de um saber misterioso que só ele detém. Será, isto sim, uma verificação mútua de erros e acertos e de possibilidades para outras alternativas quando o caminho se evidência como falho." BRAGA (1983)

1) Como se processou?

O processo de avaliação da produção escrita dos alunos se desenvolveu em dois momentos distintos:

a) Uma avaliação prévia que se constituiu de uma "auto e mútua" avaliação.

Depois de produzidos, os textos eram lidos pela professora, ocasião em que se assinalavam as inadequações, de acordo com um código de correção pré-estabelecido. Também eram acrescentadas observações complementares, destacando-se os aspectos positivos e/ou negativos e sugestões de reformulação.

Feito isso, os textos dos alunos eram devolvidos para que refletissem individualmente sobre sua própria prática e depois sob a orientação da professora, em colaboração com a turma. Ainda nessa etapa, eram distribuídas cópias de alguns textos para toda a turma, ao mesmo tempo em que se fazia uma discussão em pequenos grupos. Cada grupo se responsabilizava de fazer observações, sugerir reformulações, destacar aspectos positivos relevantes, com base, ou não, no código.

Em seguida, os textos eram devolvidos aos seus respectivos produtores com as observações do grupo. Fazia-se, então, um comentário geral dos problemas detectados, que servia de orientação para toda a turma.

Paralelo a isso, dava-se oportunidade de um atendimento individual àqueles que, eventualmente, solicitassem.

Após essas etapas todas, os alunos eram convidados a fazer nova reflexão sobre o texto e reescrevê-lo, caso lhes parecesse conveniente. Feita a reescritura, os textos eram devolvidos à professora para uma leitura final e, em alguns casos, para a atribuição de conceitos.

b) Uma avaliação final pela professora para apreciação geral do desempenho e/ou para atribuição de conceitos.

Nesse caso, tomaram-se por base algumas sugestões de BRAGA (1983) em seu texto "Avaliar é Crime?", com pequenas adaptações.

2) Critérios de Avaliação

Na avaliação de textos escritos, foram considerados quatro níveis ou dimensões da linguagem: 1) nível gramatical; 2) nível microestrutural; 3) nível macroestrutural; 4) nível pragmático.

1. Nível Gramatical - diz respeito à correção gramatical cujo elenco de problemas examinados foram: pontuação, grafia, regência, concordância e emprego dos tempos verbais.

2. Nível Microestrutural - relaciona-se aos mecanismos de coesão - referencial, recorrencial e seqüencial e os problemas de adequação na seleção lexical.

3. Nível Macroestrutural - relaciona-se à organização do texto como um todo. Dentre esses elementos, destacou-se a coerência discursiva, quanto aos fatores: informatividade e consistência e

relevância para textos do tipo dissertativo, inferências e implícitos, para textos do tipo informativo-referencial e elementos metafóricos para aqueles do tipo criativo e científico.

4. Nível Pragmático - diz respeito às ligações do texto a uma situação de uso. No caso em questão, o texto é avaliado em função dos objetivos propostos para aquele desempenho escolar, considerando-se ainda os fatores interatuantes: faixa etária, nível sociocultural e também os progressos realizados pelo aluno.

Todos esses níveis foram vistos conjuntamente, em função do todo, sem esquecer a situação específica da sala de aula em que professor e aluno desempenham papéis determinados institucionalmente. Esses quatro níveis também serviram de roteiro para a análise comparativa das produções escritas.

É oportuno salientar que se procurou atentar em todos os momentos para que o "exercício ideológico do saber" fosse sempre uma proposta dialógica, prescrita tanto para o aluno, ao refletir sobre seu texto e reescrevê-lo, quanto para o professor ao propor sugestões e avaliar.

5. Prática de leitura

Elaboração de mapas

Os exercícios de leitura desenvolvidos em sala de aula tiveram como finalidade, além de fornecer informações sobre o conteúdo da disciplina, subsidiar a produção escrita dos alunos.

Para isso, dois tipos básicos de texto foram selecionados: textos informativo-referenciais e textos lúdicos.

Alguns textos do tipo informativo-referencial foram utilizados na elaboração de mapas, conforme orientação de HANF, M. Buckley (1971) em seu artigo "Mapping: A Technique for Translating Reading into Thinking".

Essa técnica de mapeamento consiste na representação gráfica do conteúdo de um texto. É um exercício que exige CRÍTICA, DISCERNIMENTO e DECISÃO. Em geral, passa por três etapas: em primeiro lugar, decide-se sobre o ponto de partida, localizando-se a tese do autor; em segundo lugar, determinam-se as categorias secundárias, ligadas à tese; o terceiro e último passo é acrescentar os detalhes de reforço.

Fornecidas essas informações aos alunos, foi dado como exemplo o mapa elaborado na primeira parte deste trabalho, sobre o "Princípio de Cooperação" de GRICE.

Como proposta de exercícios de mapeamento foram apresentados os textos:

a) "A Concepção de Ducrot sobre Significações Implícitas" in: ZANDWAIS, Ana (1990:21 ss).

b) "Tipologia de Discurso e Regras Conversacionais" in: ORLANDI, E.P. (1987:149 ss).

Como resultado de trabalho em pequenos grupos, após seleção e aperfeiçoamento, com a colaboração da turma, sob a orientação da professora, têm-se os mapas abaixo:

IMPLÍCITOS

Na interação verbal, é necessário em circunstâncias particulares, que sejam ditas certas coisas e que possam ser feitas como se não tivessem sido ditas

COMPONENTES

Descrevem significações implícitas veiculadas pelo próprio léxico (produzem informações dadas pelos itens lexicais e gramaticais). (Pressupostos)

LINGÜÍSTICOS

RETÓRICOS

Investigar os sentidos decorrentes das condições de produção, isto é, em circunstâncias discursivas específicas. Constituem informações novas deduzíveis a partir de um cálculo semântico-discursivo. (Subentendidos)

PREFIXOS

CL. DE PALAVRAS

LEIS DO DISCURSO

VERBOS

- Continuar
- Cessar
- Parar
- Começar
- Iniciar
- Organizar
- Vir, etc.

ADVÉRBIOS

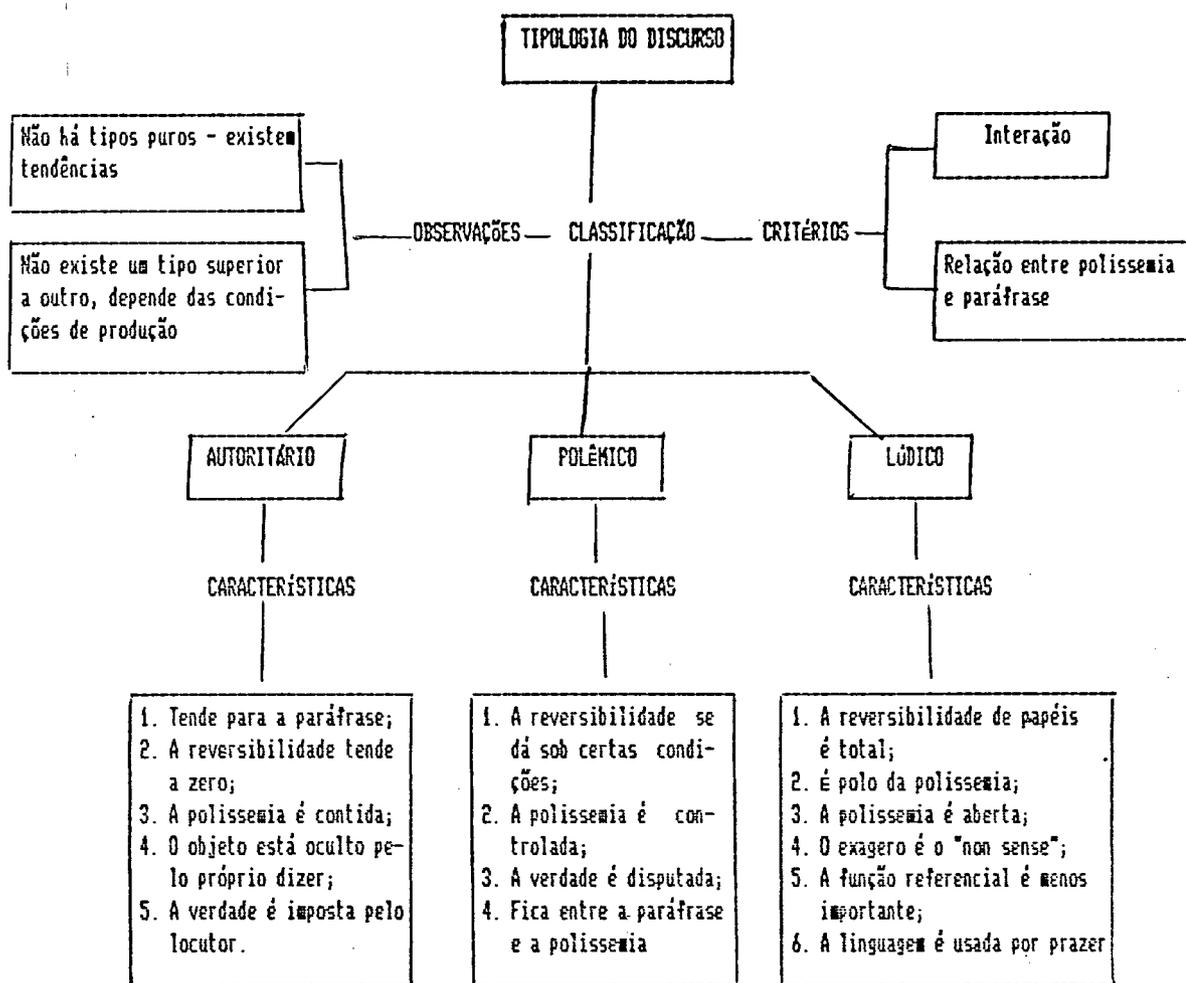
- . Circ. de Comparação
- . Circ. de Tempo
- . Circ. Finais
- . Circ. Condicionais

PRONOMES

- . Interrogativos
- . Possessivos
- . Indefinidos

Condições a que está submetido o locutor cujo objetivo é informar. O locutor deve descobri-la a informação para que ela tenha efeito: LEI DA INFORMATIVIDADE

O locutor deve informar ao interlocutor tudo aquilo que sabe e que o segundo precisa saber: LEI DA EXAUSTIVIDADE



Leitura de discursos do tipo lúdico

Dentre as atividades de leitura de textos do tipo lúdico, destacam-se algumas que envolveram o reconhecimento das implicaturas conversacionais de que trata GRICE (1982). Apresentados alguns textos humorísticos, em geral charges e anedotas, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura, identificando as implicaturas conversacionais e as máximas aparentemente violadas. (TEXTOS DO ANEXO Nº 4)

Os alunos reconheceram a violação intencional da máxima da RELAÇÃO em todos os textos. Essa irrelevância se dá, no diálogo, no primeiro texto, ou ainda entre o enunciado do texto e as imagens não verbais, nos demais. Entretanto, a coerência é facilmente recuperável pelo conhecimento do contexto histórico da época.

Textos semelhantes também foram utilizados, para a leitura de metáforas. Essas atividades podem ser resumidas:

Leitura de metáforas-ontológicas

a) "O texto 1 se caracteriza pela utilização de uma metáfora ontológica, isto é, um conceito abstrato como a CORRUPÇÃO é personificado - "vai, entra, evita, encontra" que caracterizam ações próprias de seres animados. Também se pode identificar uma metáfora estrutural ou conceitual: a corrupção é tomada por uma jovem, vaidosa, alegre, cheia de poder de sedução. Apesar de ser antiga, a corrupção tem-se revigorado nos últimos anos. Essa jovem tem atitudes clandestinas e se veste de anonimato. Procura o caminho mais fácil - "vai sempre pelo atalho" e entra traiçoeiramente - "pela porta dos fundos". "Sobe pela entrada secreta", pois no elevador pode ser encontrada. O verbo subir é também significativo, para re-

presentar a ascensão que ela promove, "por trás dos panos". Não se anuncia nem se nomeia: "Encontra a porta sem nome" "e entra sem bater". (ALUNO R)

b) "No texto 02 verifica-se uma metáfora ontológica onde a CORRUPÇÃO, que é uma idéia abstrata, assume atitudes de um animal. Ai se identifica também uma metáfora estrutural: CORRUPÇÃO e animal. Por sinal, o animal é um RATO, talvez pelo seu hábito de agir ocultamente. A base de similaridade se apresenta de imediato para nós." (ALUNO B)

c) "No texto 3, um conceito abstrato é comparado a um animal estranho e veloz, de proporções muito grandes, que se movimenta com suas garras capazes de nos ferir a todos. O Presidente, raquítico (impotente), faz uma corrida inútil para alcançar a inflação. Há em seus pés, algo que o prende a terra, enquanto o monstro voa e se avoluma. É uma metáfora conceitual ou estrutural". (ALUNO R)

d) "A metáfora, segundo MARA PASCHOAL, é um fenômeno essencialmente discursivo". Às vezes, é usada para estruturar conceitos abstratos. Um conceito é estruturado com base em outro. A inflação, termo muito usado no momento atual, é usada como se fosse uma fera que deve ser combatida. Como uma luta a ser travada. As charges se utilizam dessa idéia para se construírem, valendo-se também da IRO-NIA. A idéia de subir é importante - está sempre elevada - quer dizer que é grande e vai crescendo cada vez mais. Aqui no texto 4 se reconhece uma metáfora conceitual.

Altura (subida) é usada no lugar de tamanho: um conceito estrutura outro". (ALUNO B)

Essas foram algumas das leituras feitas pelos alunos, em relação aos textos humorísticos (ANEXO Nº 5). Como se pode obser-

var, as leituras dependem diretamente das condições de produção e do conhecimento prévio (por parte dos interlocutores), do contexto histórico do momento em que foram produzidas, a partir das pistas encontradas no texto, que são às vezes bastante sutis, mas decisivas, para o estabelecimento da coerência. O leitor faz um percurso, como sugere PASCHOAL (1990:115). Ao perceber que o enunciado deve ser entendido metaforicamente realiza um trabalho divergente (sai do enunciado): constrói hipóteses para justificar a "estranheza" inicial causada pelo uso da metáfora, em alguns casos. Nem sempre a similaridade é percebida, o que é muito freqüente nas metáforas que estruturam certos conceitos. Às vezes, ocorrem com base cultural.

LEITURA DO TEXTO - "O TEMPO É UM FIO"

Leitura 17: "O Tempo é um Fio" - Cecília Meireles

1 Ao trabalhar com o conceito abstrato - TEMPO, a autora recorre a uma idéia concreta - FIO. é o que se denomina metáfora estrutural ou conceitual. Os traços de similaridade são a FRAGILIDADE e a FUGACIDADE (à toa escapa)-

Esse tempo, como um fio, pode ser tecido, construído. Aqui se tem a
5 idéia de que sua tessitura depende do "empenho" de cada um, ao trabalhar o seu próprio tempo. Coisas consistentes podem ser feitas - franças espessas e até malhas de redes, quando se usa "astúcia". Daí é só esperar os resultados promissores: redes apanham peixes, franças espessas podem frutificar, alimentando a nossa existência.

10 No texto, observam-se metáforas do tipo ontológico em que se tratam "conceitos como se fossem seres ou coisas, como fala PASCHOAL (1990). A autora do poema nos passa a idéia do valor do tempo. O tempo desperdiçado - perdido - torna-se "... um farrapo, jogado à toa!"

Observe-se ainda o emprego de MAS. Esse marcador discursivo assinala
15 uma "saída" para quem jogou fora um objeto de valor. Procurai, enquanto é tempo. "Soltai os potros" dá a idéia de ação e liberdade; "aos quatro ventos", em todos os lugares onde ele possa ser encontrado. "No vento" já que

ele voa. Essa é uma idéia já consagrada culturalmente pelo uso - a de que o tempo voa.

20 Em: "Mandai os servos de um polo a outro." pode-se perceber a ação, iniciativa, o dinamismo de quem é livre e senhor de seu próprio tempo. "Dormi nas moitas" parece-me transmitir "cautela" "prudência": escolha um lugar seguro para refletir e retome o tempo perdido."

Essas são hipóteses de leituras, já que o texto é polissêmico.

A leitura acima me pareceu a mais completa por ter o leitor percorrido todo o texto, detendo-se em cada uma das metáforas.

Sente-se falta, porém, de uma referência à linguagem utilizada pela poetisa. Com palavras simples, ela tece o tempo que aloja a existência de cada um. Essa linguagem cotidiana e literária ao mesmo tempo vem desmistificar a idéia de que as metáforas são privativas de estilos rebuscados. Elas estão presentes nos diferentes tipos de discurso, como afirma Paul de Man (apud BOOTH, 1992:52) ao tentar "... mostrar que a qualidade metafórica é inescapável a todo discurso humano". As metáforas literais, como as denomina LAKOFF (apud PASCHOAL, 1990:39), são encontradas na linguagem do dia-a-dia.

Para muitos leitores, TEMPO, no texto, equivale a VIDA. Observem-se os textos 8, 9 e 21.

Leitura 8 - VIVER NO TEMPO

1 A autora faz uso da metáfora "o tempo é um fio", para trabalhar a importância e a fragilidade da vida, ao mesmo tempo que // num piscar de olhos, poderemos perdê-la. Daí a importância de cuidarmos dessa dádiva (vida) com muita cautela, humildade e generosidade, dando e recebendo em toda
5 a sua trajetória, pois sabe-se que o resultado de uma vida é o acúmulo de experiências adquiridas no cotidiano de cada um.

Embora muitas vezes pareçemos cansados e desanimados, nunca é tarde para recomeçarmos, pois haverá sempre esperança e possibilidades de darmos a "volta por cima" e começar tudo de novo em busca do tempo que se foi.

Leitura 9 - "O TEMPO É UM FIO"

1 Na busca incansável de se definir o abstrato, ou mesmo, de se aproximar o mais próximo possível da realidade, a autora utiliza-se de metáforas para dar uma conceituação inovadora e ao mesmo tempo poética do que seja o tempo.

5 A metáfora é usada aqui não apenas para puro deleite da poetisa, mas de uma maneira que induz a pensar (especular) sobre o tempo de modo (como) criativo e surpreendente. O tempo seria // então, na visão da poetisa, a própria vida, como algo passageiro que se você não tiver preparo (tecei, tecei) para vivenciar esta passagem, (ou seja, vá se, programar para evento
10 com gentileza, empenho e astúcia), poderá deixá-lo escapar à toa, como um fio escapa entre os dedos da própria mão.

"O fio tecido em malhas e redes apanha o peixe e as franças espessas carregam os frutos", aqui a poetisa faz novamente alusão a que se trabalhe o tempo como quem trabalha o "fio", para que seja feito o melhor uso possível
15 dele.

"Mas ainda é tempo... para quem ainda não atentou para o tempo, nada está perdido, pois tempo é liberdade, é vida, não tenha medo de vivê-lo, solte os protos aos quatro ventos, e, como diria outro poeta, "goze a flor da mocidade // pois o tempo a ela impõe sua pisada."

Leitura 21 - O tempo é um fio

1 A vida é passageira, efêmera. Necessitamos construir polidamente a vida através do trabalho laborioso e honesto, utilizando com sabedoria o tempo disponível. Isso tornará o nosso tempo precioso e a nossa existência útil.

Com o nosso trabalho, vêm as benesses decorrentes da boa utilização do
5 tempo, ou seja, os frutos do nosso trabalho são a recompensa por tão laboriosa tarefa.

Mas não podemos nos deixar levar pela cobiça. Não esqueçamos que as coisas fúteis desprendem tempo que é desperdiçado e que não tornará jamais. Sejamos prudentes e sóbrios. Saibamos, pois, utilizar o nosso tempo dispo
10 nível com coisas úteis, praticando o bem, sempre.

E se, de repente, percebemos que andamos por caminhos tortuosos, não nos desesperemos. Nunca é tarde para uma retomada de rumos, considerando-se os princípios basilares da existência do homem como ser social.

No exemplo 8, o aluno relaciona a metáfora utilizada à VIDA. Como base de similaridade está a fragilidade, inferida a partir de pistas encontradas na superfície textual - "fio fino", "escapa à toa". O sentido se completa por movimentos divergentes em relação às demais pistas, volta à pista inicial (que se denominaria veículo) e associa ao contexto mais amplo - às condições de produção.

São omitidas muitas metáforas nessa leitura, além de ocorrerem inferências não autorizadas. Não fica claro como se processou a idéia de "generosidade", de "dar e receber". Esse sentido não emerge do texto; certamente decorre da experiência do leitor. Não será considerada uma leitura prevista, apesar da polissemia do texto.

Também, na leitura 9, faz-se equivaler TEMPO a VIDA. A base da similaridade é o caráter fugaz de ambos. Embora sejam interpretadas algumas metáforas do poema, tais como a idéia de liberdade (percebida pelo leitor, mas não explicitada a partir de qual pista), existem outras, talvez as de sentido menos transparente, que não são abordadas.

A leitura 21 é ainda um exemplo de TEMPO relacionada à VIDA. A base da comparação é também a efemeridade. Aqui se percebem, como no caso anterior, inferências do tipo pragmático-culturais, de acordo com a classificação de MARCUSCHI (1984:27), feitas a partir da vivência e ideologia do leitor. Valores como honestidade e sobriedade constituem casos de inferências não autorizadas. "Trabalho

laborioso", decorre provavelmente de TECEI, por analogia semântica. Percebe-se que a compreensão não se estabelece na relação teor e veículo, definidos por RICHARDS (apud RICOUER, 1983:185).

Leitura de texto infantil

Para essa leitura foi selecionado o livro de RUTH ROCHA - O REIZINHO MANDÃO. O passo inicial foi uma aula expositiva, com base em PASCHOAL (1984) e (1990), visando sintetizar a hipótese da natureza dêitica da metáfora alegórica.

A seguir foi feita a leitura e discussão do texto para análise. Dividida em grupos, a turma elaborou um resumo. Entre eles, as equipes escolheram dois, que relacionavam o texto a um provérbio.

"O Reizinho Mandão"

(Ruth Rocha)

"O Reizinho Mandão" é a história de um rei autoritário e mimado, que queria mandar em todas as pessoas do reino, que herdara de seu pai.

Esse reizinho divertia-se fazendo leis arbitrárias e absurdas como: "é proibido cortar o dedão do pé em noite de lua cheia", ou "é proibido dormir de gorro na primeira quarta-feira do mês". Essa mania de mandar em tudo causava desespero a seus conselheiros. Mas o reizinho não ouvia ninguém e gritava: "cala a boca!" e seu

papagaio repetia - "cala a boca!"

Com medo, todos foram ficando tão calados que desaprenderam a falar - queriam, mas não sabiam mais dizer nada.

No início, o reizinho achou ótimo ver todo mundo mudo. Porém quando ninguém mais abria a boca, furioso, o rei começou a mandar que falassem e ninguém conseguia. Então, o rei chamou os guardas e mandou prender o povo.

Cheio de tristeza e remorso, ele procurou o sábio reino vizinho, para pedir ajuda ao velho conselheiro do rei.

Muitos pensavam que o rei ia querer mandar no reino vizinho. Mas ao verificar que todos falavam, cantavam, crianças brincavam de roda, velhos discursavam, o arrogante rei não ousou dizer nada e começou a conversar humildemente porque "em terra de sapo, de cócoras com ele." (ALUNO A)

Como se observa, a natureza da ruptura, tradicionalmente, chamada "desvio", quando se empregam provérbios, é diferente da que ocorre em metáforas a nível de palavras. No caso, há uma estranheza semântica causada pela violação aparente da máxima de relação, conforme observa SPERBER e WILSON (ibid.:84) e não a da veridicidade como considera GRICE (ibid.:94). Essa ruptura acontece entre enunciados de enunciações diferentes. O "paradoxo" que se estabelece, no primeiro momento, é a nível transfrasal.

No resumo acima, percebe-se, pela proposição final, que houve uma quebra da máxima da relevância. O assunto diz respeito a uma história de rei e, de repente, insere-se um novo elemento: "em terra de sapos, de cócoras com ele", para justificar o comportamento humilde e silencioso, de um reizinho arrogante e mandão, outrora. A coerência parece ser afetada, a ruptura está clara, se consi-

derarmos apenas a superfície lingüística. Porém se restabelece no discurso.

Para explicar o processo de reestruturação, que vem permitir a interpretação metafórica dos provérbios, PASCHOAL prevê um potencial semântico a ser preenchido deiticamente, pelo contexto da enunciação.

O assunto anterior (comportamento silencioso e humilde) relaciona-se a uma história que acontece em terras de REI. A justificativa da mudança ocorre "... em terra de sapos". Não há, como na metáfora de palavras, uma analogia lexical. A imagem que se faz baseia-se em duas situações: uma de um rei que se adaptou ao reino do outro, abandonando sua habitual prepotência; a outra, de alguém que fica de cócoras, para se ajustar ao costume dos sapos.

Desse modo se poderia implicitar: O rei mandão e autoritário teve que adaptar-se aos costumes do reino vizinho, tornando-se humilde, como aqueles que, convivendo com hábitos diferentes dos seus, têm que modificar seu comportamento.

No caso, aplica-se a REI, um termo usado, de forma abrangente, para representar o poder, que poderia ser aplicado ao chefe ou ao pai autoritários. O preenchimento semântico - o referente - à maneira dos dêiticos, depende da situação do discurso.

O restabelecimento da máxima se dá automaticamente, porém esse processo ocorre também a nível pragmático, com base no que o desrespeito à máxima quis implicar e se efetiva externamente, num jogo entre enunciados.

Noutro exemplo de leitura do texto - "O REIZINHO MANDÃO", o aluno fala de seu comportamento autoritário e repressor, capaz de levar as pessoas do reino a ficarem mudas e quietas. E focaliza o

comportamento do rei vizinho: "... esse rei mantém seu reino alegre e participativo". Era um tal de gente cantando, dançando e conversando (...). Crianças brincavam, velhos discursavam, o rei sábio os incentivava a falar, pois quem vê as barbas de seu vizinho arder, põe as suas de molho (Trecho do resumo do aluno M).

Ocorre um processo idêntico ao anterior em que se observa o mesmo percurso: identificação de um "paradoxo" criado pela "ruptura aparente" da máxima da pertinência e reestruturação com base na máxima violada, por meio de cálculo de uma "implicatura cnversacional". O preenchimento semântico é feito a partir do contexto da enunciação, como acontece com os dêiticos.

Conforme PASCHOAL (1990:82), o texto alegórico oferece oportunidade de múltiplas leituras. Sua interpretação consiste em "... procurar, sob o discurso aparente, um outro dizer, ou decifrar o sentido oculto sob o sentido aparente."

A busca desse(s) sentido(s) foi feita com a participação de todos os alunos, após leitura e discussão do texto infantil. No final da aula, foi elaborado um quadro-resumo, tomando-se como modelo PASCHOAL (ibid.: 81-85), sob a orientação da professora, como se observa a seguir:

Relação entre

MUNDO IMAGINÁRIO e

MUNDO REAL

REI	presidente, governador, patrão, diretor, pai, professor
CONSELHEIRO	ministros, secretários, assessores, coordena- dores
PAPAGAIO	porta-vozes e bajuladores em geral
POVO	povo, alunos, funcionários, etc.
FICAR CALADO	não se manifestar, não participar, acomodar- se, alienar-se
CHAMAR OS GUÁRDAS	agir pela força, usar os aparelhos repressi- vos, baixar portarias
VISITAR O REINO	copiar os outros países, estados, escolas
VIZINHO	

Segundo PASCHOAL (ibid.), os sentidos da metáfora alegórica se explicam pela interseção entre duas sinédoques. Essa interseção se dá através de traços comuns entre os dois planos - o imaginário e o real, traços semânticos chamados metassemas de interseção.

Como metassemas de interseção, os alunos identificaram:

REI - indivíduos que detêm o poder
abusam desse poder
fazem isso através do "mandonismo", prepotência e
arbitrariedade.

A primeira sinédoque está inscrita no texto - rei representa essa classe de indivíduos.

A segunda sinédoque é preenchida deitivamente; aqueles que representam essa classe de indivíduos não são fixos. O seu referente é encontrado no contexto de enunciação. Podem ser: presidentes, governadores, chefes, professores, que têm aquelas características comuns, representadas pelos metassemas acima: são "poderosos", "mandões", "prepotentes" e "arbitrários".

Ainda para a leitura de metáforas, selecionaram-se alguns textos do tipo charge e adivinhação. (Veja-se, no ANEXO Nº 5, os textos 6 e 7, como exemplos).

Neles se verifica como certas ambigüidades do léxico são exploradas pelos humoristas. Essas ambigüidades decorrem por vezes do uso na linguagem oral de determinados vocábulos fora do sentido que lhe é habitual. E esse uso se prolonga na linguagem escrita. É o que PONTES (1990:35) denomina "continuum língua oral/língua escrita".

No texto 07, em que o deputado é considerado uma droga (veículo-droga; idéia subjacente - pessoa ruim), a base da similaridade é percebida de imediato: assim como as drogas (tóxicos) as pessoas ruins causam males. No primeiro momento, há o que LE GUERN (1973:16) denomina "recusa inicial" da equação: homem = droga, que se restabelece pelo reconhecimento da metáfora, ao mesmo tempo em que se retorna ao chamado sentido "literal", através do conhecimento do contexto histórico de que um certo deputado de RORAIMA esteve envolvido com drogas. E o "escândalo semântico" de que falam DUBOIS et al. (1974:151) se desfaz no momento em que se toma droga no seu sentido usual (no caso, tóxico). O humor reside exatamente nessa

flutuação de sentidos com que joga, capciosamente, o humorista para implicitar uma crítica, pela momentânea ambigüidade criada, desfeita pelo contexto de enunciação.

Os sentidos metafóricos, conforme LAKOFF (1985:49) podem ser processados de acordo com a cultura de um povo. Ocorre, às vezes, por determinações do uso de certos termos por um grupo. Para os atletas, por exemplo, frango tem um sentido particular. E por extensão, cria-se a metáfora ALMOÇAR (texto 6), num mesmo jogo de flutuações semânticas do texto 07. Esse é um tipo de metáfora que se fez adotar; mas algumas podem ser criadas subitamente, fazendo nascer novas formas, estas com o uso vão empalidecendo, como lembra BRÉAL (1992:91), mostrando-se o poder da ação individual sobre as línguas já fixadas, ao expandi-las.

O(s) sentido(s) metafóricos estão ligados ao conhecimento prévio dos interlocutores, ao contexto de enunciação e ao momento histórico. Por exemplo, essa leitura que se faz do texto 7 não seria possível há dois anos atrás.

As atividades de leitura envolvendo metáfora me pareceram muito oportunas por ensejarem o exercício do pensamento, através da comparação, da imaginação, principalmente, como diz RICOEUR (1992) - Formar imagens, ou imaginar é dirigir-se àquilo que não existe. Para RICOEUR (ibid.:150) "... enxergar a semelhança é ver o mesmo apesar da diferença". E, sem dúvida, o fascínio de refletir sobre tema tão complexo reside em sua própria complexidade. É a metáfora que estrutura nosso sistema conceitual, que está presente no dia-a-dia e, ainda, na linguagem das crianças. Fonte de criação, também atrai as crianças, pois como diz SWANSON (1992:163), estas atuam e se expressam através de metáforas, pelo PRAZER.

Para SWANSON (ibid.:164), "uma metáfora é um convite obrigatório à descoberta (...) que nos lança a um jogo de satisfações". Somos "lançados a um ato criativo, inventivo e prazeroso, que possivelmente teve sua origem na infância".

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E AVALIAÇÃO

1. Procedimentos analíticos

Considerações preliminares

A avaliação dos textos dissertativos produzidos pelos alunos foi feita através de uma análise comparativa entre os três blocos de redação. Comparou-se a primeira com a segunda; a primeira com a terceira e a segunda com a terceira, a fim de acompanhar o desempenho do aluno nesse percurso.

Embora enfatizando alguns fatores particulares, que lidam mais diretamente com a compreensão do texto dissertativo: a INFORMATIVIDADE e a CONSISTÊNCIA e RELEVÂNCIA, não se deixou de perceber o texto em sua totalidade. Além dos elementos gramaticais, foram consideradas algumas condições microestruturais e suas relações subjacentes, conjugando-se os planos formal e conceitual e suas im-

plicações pragmáticas. A ênfase, porém, foi dada aos fatores macroestruturais, considerados importantes para textos com função informativo-argumentativa.

Após a análise comparativa, foi feita uma avaliação dos textos considerados de bom padrão de desempenho, seguindo os mesmos critérios.

Mesmo sem desconsiderar a importância das retomadas de inferência e as recuperações pressuposicionais, a análise desses elementos, bem como a metáfora, mereceram um item à parte, uma vez que foram tratados em atividades específicas, conforme critérios também específicos.

Toda a preocupação se concentra, em todas as análises, no princípio de que os sentidos são produzidos, dependendo dos sujeitos da enunciação (autor e leitor) e das condições de uso da linguagem, o que vem desvelar os postulados tradicionais de que a língua é um mero instrumento de comunicação. Esse processo vai muito além da extração de informações, pois envolve uma "negociação" de sentidos, em que se estabelece um vínculo intersubjetivo.

É oportuno lembrar que esta avaliação assume ser um processo que acontece no espaço da intuição e da subjetividade, consequência inevitável de minha condição de sujeito-leitor, com suas especificidades.

Critérios para análise

Apesar da subjetividade natural que envolve a prática de avaliar textos, o que impossibilita a definição de parâmetros rígi-

dos e fixos, torna-se imprescindível determinar alguns critérios que direcionem este estudo.

O foco de minha atenção não foi a avaliação quantitativa, esta, porém, teve a função de fornecer elementos para a análise qualitativa.

A seleção da amostra para análise foi realizada intuitivamente, considerando-se que o texto escolhido oferecia ocorrências interessantes dos fatores em questão. Julguei conveniente trabalhar, de início, com apenas um produtor, por considerar que os problemas se repetem de forma quase idêntica. A distinção entre os diferentes padrões de textos é sutil. Há aqueles considerados de baixo padrão, porém não se constata uma distância muito acentuada entre o que se poderia considerar bom e médio. O que parece notável, em muitos casos, é o progresso que se pode verificar, se se comparar o primeiro com o terceiro texto.

Então, mesmo admitindo-se o que se observou no início, que a avaliação se dá em função do todo, ao efetuar esta análise, questionou-se, principalmente: os conceitos e relações subjacentes ao texto foram manifestados por mecanismos lingüísticos adequados? o texto apresentou informações suficientes, expressas de forma a despertar interesse? seu produtor não se contradisse a si nem ao mundo, isto é, os conceitos foram apresentados de modo compatível com a realidade? o tema percorreu todo o texto? as relações conceituais se estabeleceram com adequação e suficiência? o texto apresentou-se aceitável e com nível de eficiência pragmática razoável?

Tais questionamentos vêm evidenciar que nem todos os critérios são susceptíveis de uma mensuração objetiva, pois, se assim se procedesse, estaria falseando as características de um processo es-

sencialmente "subjetivo". Como o afirma VAL (1991:36) - toda interação comunicativa envolve pessoas, produzindo ou compreendendo textos, num jogo de individualidades.

Considerando-se, pois, todas essas particularidades, procedeu-se a uma avaliação comparativa entre as redações 01, 02 e 03, tomando por base algumas sugestões de MOURÃO (1989). Essa avaliação procurou identificar os efeitos positivos das operações de pensamento no desempenho dos alunos, durante o semestre.

Em seguida, partiu-se para uma visão global dos resultados, envolvendo também os níveis: gramatical, microestrutural, macroestrutural e pragmático.

Desse modo, a intenção não foi apenas estabelecer correlações entre formas e significados, mas refletir sobre as múltiplas manifestações da linguagem, regida que é por regras que se constituem nas relações intersubjetivas.

As condições de produção

Antes de iniciar a análise, torna-se necessário explicitar a relação entre esse produto e as condições em que foi produzido: os interlocutores e o contexto situacional.

Os textos foram criados em situação de sala de aula, em que não se pôde evitar a interferência das funções que exercem professor e aluno, com implicações pragmáticas inevitáveis - uma "interação" bastante específica que exige, de um lado, um bom desempenho e, de outro, uma avaliação compulsória. O "ato" de escrever para a escola, ou na escola, leva o enunciador a projetar suas falas no

modo de pensar de seu interlocutor - o professor, daí uma tendência a trilhar o caminho seguro do que já está consagrado, o vem descaracterizar a linguagem enquanto ato, como aponta PÉCORA (1989:78).

Feitas essas considerações sobre os interlocutores, é importante situar o momento histórico vivido no final do ano de 1991, segundo ano do governo de Collor, marcado por uma forte crise política com reflexos negativos para toda a sociedade brasileira, violentamente ameaçada pela corrupção, pelo desemprego, pelos desmandos administrativos de um governo que trazia como proposta "a reconstrução do país".

Elaboradas sob as mesmas condições históricas, por pessoas pertencentes a uma mesma classe social, faixa etária semelhante; supostamente, com expectativas idênticas como futuros profissionais, não é de surpreender que seus textos tendam a concentrar-se nas mesmas abordagens temáticas.

2. Análises

2.1 Textos dissertativos

Avaliação quantitativa

Embora uma avaliação quantitativa não constitua a meta deste estudo, fazer algumas observações a respeito torna-se importante, como ponto de apoio para o julgamento qualitativo.

Ao examinar o quadro comparativo das três produções escritas selecionadas, pode-se registrar um progresso considerável do

qual resultam textos mais aceitáveis, do ponto de vista global, o que vem conferir-lhes também uma maior eficiência pragmática.

Considerando a dificuldade de representar numericamente os resultados de uma avaliação subjetiva e ainda por estarem os níveis de tal forma relacionados que se tornam imprecisos os limites entre eles, optei por fazer um levantamento dos problemas e da frequência com que apareceram, na tentativa de buscar uma forma de sistematizar os critérios utilizados.

QUADRO 01 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA*

ASPECTOS AVALIA- DOS	NÚMERO DE PALA- VRAS	NÍVEL GRAMATICAL		NÍVEL MICROESTRUTURAL		NÍVEL MACROESTRUTURAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
REDAÇÕES							
01:05	225	15	6,66	07	3,11	22	9,77
02:05	460	14	3,04	08	1,73	12	2,60
03:05	421	02	0,47	04	0,95	10	2,37
= 01;02	-	3,62	54,35	1,38	44,37	7,17	73,18
= 01;03	-	6,19	92,94	2,16	69,45	7,40	75,74
= 02;03	-	2,57	84,53	0,78	45,08	0,23	8,84

*Quadro elaborado conforme sugestões de MOURÃO (1989:81).

O quadro da página anterior oferece uma visão global de como o aluno (05) evoluiu em suas produções escritas (01, 02 e 03). Essa evolução pode ser confirmada, se compararmos o texto 02 ao 01. Observa-se uma elevação dos percentuais, nos três níveis, sendo que o índice mais representativo é o macroestrutural, em que se verifica um progresso de 73,18%, da redação 02, em relação à primeira, o que é bastante satisfatório, já que foi nesse nível que se concentraram as atividades desenvolvidas durante o semestre. Constata-se também que o maior problema verificado na redação 01 foi a nível de macroestrutura, com uma frequência total de 22 infrações, reduzida para 12, no segundo texto.

Esse progresso pode ser atribuído ao fato de que, para elaborar o segundo texto, houve uma preparação prévia com leitura e debate sobre o tema. Mas se considerarmos a evolução da primeira para a terceira redação, para a qual não houve nenhuma atividade prévia, somos levados a atribuir esse resultado positivo às atividades que levaram os alunos a pensar, a refletir sobre sua própria prática e a trabalhar as demais operações de pensamento.

É fácil verificar que a redução de quinze desvios gramaticais na redação 01, para apenas dois, na redação 03, decorreu de um esforço individual de seu produtor, pela releitura dos próprios textos e pela reflexão sobre a codificação feita, com a colaboração da turma, sendo mínima a participação direta da professora, em termos de informação.

Não são os dados numéricos em si que me fazem considerar eficazes as atividades que envolvem o pensamento, mesmo porque o propósito é refletir sobre o nível de qualidade. Os números, porém, representam um suporte para essa reflexão, que inclui as propostas

de RATHS et al. (1977) como uma das possíveis alternativas em torno do tratamento que deve ser dado aos problemas. Esse autor propõe que em vez de acentuar a informação, se dê uma ênfase às oportunidades de pensar.

Finalmente, é importante destacar que não há qualquer pretensão de apontar como modelo essas propostas, mas colocá-las em discussão.

Avaliação qualitativa

A finalidade desta avaliação é refletir sobre alguns problemas detectados, tidos como mais representativos para este estudo, localizando, de modo particular, aqueles que integram a macroestrutura textual e interferem nos efeitos discursivos.

A partir do texto 01:05, transcrito abaixo, procurarei demonstrar como foram tratados os problemas detectados na amostra.

REDAÇÃO 01:05 - A EDUCAÇÃO E O HOMEM.

- 1 O processo educativo é o melhor meio para conduzir o homem à sua inte-
 EC IL
 gração sócio-econômico e cultural, pois através do desenvolvimento psico-
motor o homem consegue ultrapassar etapas díficeis que a vida sugere em forma
 de desafios, compreender melhor o que lhe é imposto como regra social, re-
 TV Est
 5 pugnar ou aceitar fatos, conscientizar-se de sua participação política na vi-
 Est
 da do país, // crescer sua consciência de forma a conhecer-se melhor

Educação é um termo de ?vasta abrangência, pois pode se educar dentro de regimes propostos por órgãos superiores para infiltrar nas mentes humanas?

TV

idéias e ideologias, para? incumbir processos que favoreçam a poucos e // en-
10 fim// para se chegar a fins que possam ser prejudiciais ao homem, e está edu-
cação não é válida, não é educação no sentido etmológico da palavra. É neces-

IL

TV

sário competência técnica e lógica,? ao que se deseja alcançar, e esse pro-

TV

cesso não existe à toa,? solto em conceitos e determinações, é preciso traba-
lha-lo com dignidade e respeito.

15 O Homem necessita aumentar seu potencial criador, relacionar-se com

TV

outros homens de sua sociedade, crescer em perspectivas de vida, e tudo isso só é possível se existir // dentro do processo diário da vida humana // a educação.

EC

Assim, verificamos que educação e homem devem caminhar juntos, para
20 favorecer a vida e abrir horizontes nos quais o homem consiga conhecer seus
objetivos // favorecendo sua maturidade de vida.

Exceto algumas inadequações de grafia, concordância e pontuação, facilmente detectáveis pelo próprio aluno, após releitura e observação do código, o texto apresenta-se sem problemas gramaticais graves.

Quanto às questões relativas à seleção lexical, são maiores as repercussões na estrutura lógico-semântica e nos aspectos cognitivos, com conseqüências para o encaminhamento argumentativo. A que mais chama atenção, logo no início, é a utilização do atributo "psico-motor" como qualidade suficiente para um desenvolvimento humano eficaz. Também não me parece precisa a afirmação de que "... é necessário competência técnica e lógica..." para o alcance dos ob-

jetivos", porque não fica claro o que se entende por "competência técnica e lógica" nem "... o que se deseja alcançar".

A pobreza e imprecisão do léxico constituem um dos problemas mais acentuados do texto, como reflexo de quem pouco tem a dizer e joga caoticamente com as palavras, vagas, mal articuladas e carregadas de indeterminações como: "... trabalhá-lo com dignidade e respeito", inferindo-se que o pronome tem como referente "o processo" e que se trata do processo educativo, topicalizado logo no início e retomado anaforicamente. O termo "educação" percorre todo o texto sem que se possa vislumbrar qual o seu conceito para o produtor, pois este não se manifesta.

Problemas de coesão seqüencial são flagrantes, ora pela presença de um marcador do tipo explicativo, ligando um enunciado que não se presta para explicação (1º parágrafo), ora pela ausência de marcadores, como ocorre na passagem entre os parágrafos do desenvolvimento, ora por um marcador (conclusivo) que falseia uma conclusão, no final do texto.

Quanto à coesão recorrencial, o texto se mostra também problemático - a reutilização de estruturas sintáticas idênticas, no segundo parágrafo, pelo emprego de orações reduzidas de infinitivo, poderia ter contribuído para que o texto avançasse, se não veiculasse conteúdos tão semelhantes, numa espécie de sinonímia, com função apenas enfática, que não fazem o texto progredir em termos de informação.

A passagem do primeiro para o segundo parágrafo, embora marcada pela recorrência do termo "educação", o que lhe asseguraria um certo grau de continuidade, traz em si um problema evidente de falta de informatividade: afirmar que "educação" é de vasta abran-

gência não acrescenta nada ao leitor por ser demais previsível e corriqueiro.

Aliás, todo o texto é um exemplo de baixo teor de informatividade, por suas lacunas semânticas de preenchimento polissêmico difícil de processar, tais como "...infiltrar idéias e ideologias..." ou ainda "...repugnar e aceitar fatos". Expressões assim tão vagas não me parecem conduzir o texto à realização de sua função informativo-argumentativa, capaz de envolver ou persuadir o leitor.

A reiteração de expressões estereotipadas acaba também por afetar o nível de informatividade e atingir o texto em sua eficiência pragmática, pois "...conscientizar-se de sua participação política na vida do país", "...desenvolver sua consciência de forma a conhecer-se melhor..." ou "o homem necessita aumentar seu potencial criador..." repetem um esquema desgastado e desinteressante.

~~Pode-se observar como o leitor é frustrado em suas expectativas.~~ Ao dizer: "...esta educação não é válida, não é educação no sentido etmológico da palavra", o aluno leva a imaginar-se uma retomada ao que se entende por educação no sentido etimológico, o que também é sonogado ao leitor.

Em relação à consistência e relevância, o primeiro parágrafo do texto comporta uma contradição, que se pode denominar lógico-semântica, resultante de uma restrição indevida do léxico, criando-se uma incompatibilidade com o mundo real pelo emprego do vocábulo "psico-motor".

Em outro momento, o sujeito contradiz a si mesmo, em decorrência de sua própria indefinição quanto ao conceito de educação. Ao mesmo tempo que afirma que "...se pode educar (...) para infiltrar nas mentes idéias e ideologias..." diz que isso não é educa-

ção. E a lacuna persiste quanto ao sentido em que usa o termo "educação":

Resumindo, diria que, se o texto se apresenta frágil a nível microestrutural pela imprecisão do léxico, tal fragilidade passa todo o texto em sua estrutura conceitual. As idéias não se completam, não se percebe continuidade.

A conclusão apresenta-se "coerente" com o restante do texto, pela ausência de reflexão sobre o tema, pelo vazio semântico e pela fragilidade argumentativa. E propor que "a educação e o homem caminhem juntos" revela uma falta de originalidade tal que somente se justifica pelas condições artificiais do momento da enunciação.

O baixo teor de informatividade do texto e o conseqüente "déficit" pragmático apontam para a direção de quem se submete, pelo silêncio. A relação de poder se manifesta pelo emprego do adjetivo "superiores" (linha 09). A seleção do léxico é reveladora da supremacia com que a escola se apresenta, da hegemonia que se instaura, através do que ORLANDI (1987:124) denomina marcas ideológicas lexicais.

E se toda linguagem é, por sua natureza, dialógica, a interação que aí se estabelece no texto tem um de seus turnos preenchido por um julgamento, que poderá reprovar o aluno. E, por mais que se diga o contrário, as relações que se estabelecem na escola são ainda autoritárias.

A reescritura do Texto 01:05

Após a realização das fases sucessivas de criação, leitura e codificação dos textos produzidos, os alunos foram orientados no

sentido de refletir sobre sua prática, de forma a desenvolver atividades que acentuassem o pensamento.

Não foi exigido que chegassem ao nível de uma reformulação perfeita, já que o êxito dessa atividade não era determinado por um produto final sem falhas, mas por um processo que ensejasse o contato freqüente com as operações de pensamento, de forma a contribuir para um melhor desempenho na elaboração dos textos.

Conforme se pode verificar, na reformulação que segue, o texto 01:05 sofreu alterações, visando à superação de algumas das falhas detectadas.

Texto - 01:05 - A EDUCAÇÃO E O HOMEM

1 O processo educativo apresenta-se como um meio eficaz no processo de
 integração sócio-econômica e cultural do homem. A educação existe em função
 do ser humano. É através do desenvolvimento de sua personalidade como um to-
 do que este poderá vir a ultrapassar as etapas difíceis que a vida lhe impõe
 5 em forma desafios. Por meio de uma educação adequada, poderá compreender me-
 lhor o que lhe é imposto como regra social, repugnar ou aceitar os fatos,
 distinguindo criticamente o que é conveniente para o seu crescimento, enfim
 conscientizar-se da necessidade de sua participação política na vida do país
 e crescer sua capacidade de auto-avaliação de forma a conhecer-se melhor.

10 Educação é um termo de vasta abrangência e complexidade. Pode-se edu-
 car conforme os princípios autoritários propostos por órgãos administrativos
 superiores com o objetivo de infiltrar nas mentes humanas suas idéias e
 ideologias dominadoras, para incumbir processos que possam favorecer a su-
 premacia de uns sobre os outros, gerando a alienação, a ausência de senso

15 crítico e, enfim, contribuindo para se chegar a fins que prejudiquem o crescimento humano. E esta educação assim concebida não merece ser denominada
EDUCAÇÃO em seu sentido etimológico, isto é, o de conduzir o ser humano a
promover seu desenvolvimento. É necessário competência para se chegar aos
fins desejados. E essa competência não acontece à toa. É preciso trabalhá-la
20 com determinação.

O Homem necessita aumentar o seu potencial criador, relacionar-se bem
com os outros homens de sua sociedade, crescer em perspectiva de vida. E tudo
isso só é possível, se esse homem passar pelo processo diário de educação.
Somente uma educação permanente poderá abrir seus horizontes, levá-lo a
25 uma maturidade que o torne capaz de conhecer seus objetivos e perseguí-los.

Análise do Texto 02

A redação 02 foi realizada após leitura e discussão de editoriais sobre a questão da violência, tema escolhido pela maioria da turma. Também foram lidos e debatidos alguns itens que versavam sobre a juventude, outro tema apontado. A opção por temas genéricos, do tipo estímulo-aberto, teve como propósito dar mais liberdade para que se escolhesse o ângulo a ser abordado e se decidisse pela proposição do roteiro.

Vale lembrar que esta redação foi escrita no final do semestre, quando os alunos já haviam trabalhado bastante as operações de pensamento, sugeridas por RATHS et al. (ibid.), além de terem produzido pequenos textos do tipo informativo-referencial, como: resumos, paráfrases e mapeamentos. Esses exercícios funcionaram como propedêuticos à dissertação, conforme aponta SERAFINI

(1991:183), considerando-se que estão incluídos entre as atividades que envolvem pensamento.

Abaixo, pode-se observar - REDAÇÃO 02:05 que, embora esta não possa ser considerada de bom nível, serve para demonstrar certo progresso do aluno.

Texto - 2:05 - VIOLÊNCIA URBANA

1 É notório todo o processo de avanços tecnológicos pelo qual passam os
IL
grandes países do nosso planeta. A ciência avança em pesquisas buscando con-
ter o desenvolvimento de doenças e engrandecer seu potencial de armamen-
TV
tos nucleares. Judo cresce no mundo, cresce aqui no sentido de desenvol-
5 ver, um crescimento cujo peso na balança das comunidades está imparcial em
suas medidas; pesquisas elaboradas e enriquecidas de aplicações financeiras,
homens talentosos de conhecimentos científicos, porém esquecidos de olhar a
si !próprio!

10 O Brasil, // é um dos países que compõem este sistema de buscas econô-
micas, um país que mantém um certo nível de elevação na fabricação de
EC
aviões, não de armas químicas, mas de armas humanas, onde as vidas são cer-
cadas de problemas e carências das mais variadas. Enquanto outros países
IL O
crescem sua tecnologia, o que muitas vezes serve como armas para tirar vi-
das, o Brasil cresce em marginalização, abandono e um completo desnivelamen-
15 to sócio-econômico.

Nossos Estados vivem como podem, mantêm suas populações de acordo com
a condição econômica imposta por autoridades administrativas, // e é // em
E.T.V.
meio a todo esse processo da má administração estadual // que vimos crescer a
cada dia a violência nos grandes centros urbanos. São milhares as crianças
20 que vivem nas ruas, sem teto, sem comida, sem o afago de alguém, // soltas no
tempo, com um único amigo inseparável, o intorpecente. Imaginamos que o

maior índice de menores abandonados esteja no centro das grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, enganamo-nos// então, pois é aqui na região

EC

25 Nordeste// onde se verifica o maior índice dessa triste estatística, especificamente no Recife. Naquela Cidade é alarmente o grau de violência contra o

TU

menor. Foram feitas várias reportagens que nos revelam tal quadro, crianças fogem cedo de casa, aos quatro anos de idade, |filhos| de pais alcólatras e mães prostitutas, todos vítimas da mesma agressão - a fome e a sede de vida.

30 Na rua// crianças brincam como crianças e amam como adultos, pois muito cedo estes meninos marginalizados passam a manter relações amorosas (talvez? O motivo de carência) e roubam como bandidos. A miséria, o desenraizamento de imigrantes que são atirados na periferia das cidades e, em consequência, a destruição das famílias - todos esses fatores servem para explicar o

40 aparecimento e a proliferação das crianças-bandidas nas ruas.

EC

EC EC

Enquanto, o problema cresce nos países de grandes potências que, portanto, chegam a matar a cada dia um pouco do próprio planeta, embevecidos na ânsia louca do crescimento econômico, esquecidos do homem, seu irmão, que vive violentamente nas ruas, matando e roubando. E o nosso país parece cami-

O

45 nhar rapidamente ao caos da violência urbana, em que crianças sonham seus ideais, roubam para sobreviver e até ajudar em casa e, um dia, acordam na realidade marcante, pois os sonhos bons e maus destes meninos terminam com um tiro de ? calibre 12.

Mesmo numa leitura rápida, pode-se verificar certo progresso do produtor do texto em relação à sua primeira produção. É fácil perceber que o texto agora flui naturalmente, de maneira mais solta, em parágrafos longos, sem o emprego abusivo de termos vagos e seleção lexical imprecisa, tão freqüentes no texto anterior, o que lhe conferiu um estilo menos confuso e obscuro.

Não se chegou ao estágio pretendido, porém se pode notar como o texto avança, se comparado ao primeiro. Conforme se observa

no Quadro 01, houve um progresso de 3,66% quanto ao código linguístico, isso sem considerar que, no segundo, as infrações a nível gramatical se apresentam pouco relevantes.

Do ponto de vista macroestrutural, muitos déficits ainda persistem, em particular, quanto ao que denominei "imprecisão do léxico" e quanto à ausência de marcadores do tipo discursivo. Sabe-se que a implicitação desses encadeadores pode dificultar o acompanhamento do fio condutor do raciocínio. Ainda que se perceba um esforço do aluno nesse sentido, constata-se que os problemas de COESÃO sequencial se repetem nessa segunda produção: ora é o emprego do vocábulo ONDE (3º parágrafo), quando deveria ter sido usado QUE - segundo elemento da partícula expletiva; ora é o encadeador do tipo discursivo de conclusão portanto (no último parágrafo) que não indica conclusão.

Também se verifica uma relação um tanto forçada que se estabelece entre o problema da "imigração" e a destruição da família (linha 37-38).

O progresso maior do aluno se constata a nível de macroestrutura. Esse último texto, mesmo não apresentando dados suficientes e consistentes, capazes de provocar a adesão total do leitor, ganha-lhe, pelo menos, a simpatia, pela ausência de "non sense" e de indefinições que, em geral, anulam a eficiência pragmática.

Mesmo que se façam ainda afirmações incongruentes com a realidade, tais como a de que o "homem esquecido por seus irmãos" descambe necessariamente para "o mundo do roubo" e do crime (último parágrafo), percebe-se que houve agora um decréscimo quanto à incidência de contradições.

Outro aspecto positivo é que o aluno foge àquela idéia cristalizada em tantas outras produções: a de identificar violência com criminalidade e aborda outras manifestações da violência. Procura seu significado na estrutura social desnivelada (2º parágrafo), o que representa um avanço em termos de reflexão sobre o tema. Essa reflexão não atinge a dimensão de maturidade esperada, mas pode ser representativa, se fizermos uma comparação com o primeiro texto desse aluno.

Pode-se dizer, levando em conta a reduzida eficiência pragmática do texto, que o escapismo que caracteriza o estilo de seu produtor ainda existe, porém em escala consideravelmente menor.

Análise do Texto 03:05

Para a redação 03, que foi realizada nas mesmas condições da primeira, dois temas foram propostos pela professora: "Meu Projeto de Vida" e "Como Vejo Meu País, Hoje", sem que houvesse qualquer preparo, isso porque a intenção era fazer um paralelo entre os textos 01:05 e 03:05.

Texto - 03:05 - COMO VEJO MEU PAÍS, HOJE?

Est

"O Brasil é um país do futuro". Eis uma afirmação capaz de nos conduzir a uma profunda reflexão. É que // à primeira vista, esse enunciado quase me leva a crer em sua veracidade, considerando-se que se trata de uma nação de jovens. Mas ao perceber minha nação declinar, vejo que esse discurso en-

contra-se cercado de belas expressões, conduzindo, porém, em si, horríveis realidades.

Diante dessa verdade lamentável, observo que se tornam irrealizáveis nossos objetivos, isto é, faz-se escassa, a cada dia, a verdadeira concre-

TV

tização do que almejo(mos) alcançar. Todos os órgãos governamentais fecham as portas, à medida que buscamos ascender na área profissional. Quando lutamos com grande força para chegar ao que pretendemos, deparamo-nos com um imenso bloco burocrático e corrupto que destrói nossos sonhos e nos faz acordar para uma triste realidade.

IL

Diante de tal evidência, sinto-me apático e febril. Se refletir, por exemplo, sobre questões relativas à saúde pública, assunto da maior impor-

IL - Est

tância, constato que A SAÚDE DE NOSSO PAÍS ESTÁ DOENTE. A cada noticiário, por exemplo, vejo a intensidade e rapidez com que se alastram doenças, como a cólera. Pelo que se percebe, nenhuma autoridade trabalha com afinco para salvar a nação de tantos males: hospitais fazem greves frequentemente,

TV

crianças e adultos morrem sem a menor assistência. Tudo gira em torno de interesses que não são os do povo. É a questão financeira que determina regras e leis. Falta aos governantes a noção de responsabilidade. Assume-se um cargo administrativo e adota-se um comportamento tranqüilo, como se tudo corresse bem. Assim, a nossa saúde está cadavérica, triste, como se nada pudessem ser feito para salvá-la.

Então, este é o denominado país do futuro? Uma nação marcada pela in-

TV

consistência de tudo o que a cerca - calada por medo de não saber falar, "conformada" com o próprio declínio// é um país de futuro incerto, onde o decorrer dos dias favorecerão somente aos mais poderosos, deixando-se de lado o grande potencial que há na mão da maioria - os mais humildes.

Nessa medida, a tendência é o declínio sócio-econômico e social. Não se tem perspectiva para o futuro se nada é feito para se combater as "doen-

TV

TV

ças", de natureza diversa que assolam o meu país. Nada compõe resoluções.

TV

Est

E, apesar de tudo, as vidas seguem hoje com esperanças no amanhã, pois é o

Est

Est

Brasil um grande sonhador. Ele vislumbra sempre novos horizontes. O verde das matas não mais existe com grandeza: a cor agora é cinza. Apenas resta uma pontinha de verde - NOSSA ESPERANÇA.

No texto acima, podem-se considerar pouco representativas as falhas no emprego do dialeto padrão. Tendem, às vezes, para zero como ocorre quanto à regência e concordância. Embora se saiba que essas infrações não afetam a coerência, é importante registrar o progresso do aluno, pois além de representar um esforço no sentido de corrigi-las, essas falhas superficiais, como afirma VAL (1991), colocam uma barreira para alguns professores, impedindo-os de penetrar mais profundamente no texto.

Quanto ao nível microestrutural, que engloba os mecanismos de coesão, pode-se verificar um propósito do aluno em melhorá-los, marcando, sobretudo, as transições, embora, às vezes, por um deslize o faça de maneira repetitiva, como é o caso do 3º parágrafo.

Comparando ao texto 01:05, percebe-se, do ponto de vista macroestrutural, um progresso considerável. Mesmo não apresentando dados muito precisos, a presença de indeterminações, no texto 03:05 sofreu uma redução de 50% em relação ao primeiro. Já se observa agora algumas reflexões pessoais sobre os problemas, pela percepção das contradições do discurso das elites, desvinculado da prática e do modelo "burocrático e corrupto" que se instala no país. O alto grau de previsibilidade, que poderia dar ao texto uma expressão tão corriqueira como "O Brasil é um país do futuro", é atenuado pelo tom irônico com que se expressa.

A conclusão do texto 03:05 parece encaminhar, também o leitor, a vislumbrar uma "pontinha de esperança": a de que o nosso

produtor se liberou de um raciocínio maniqueísta, presente no texto 01:05, que aponta uma única solução para o problema das crianças marginalizadas - "os sonhos bons ou maus desses meninos terminam com tiro de calibre 12". Esse pensamento, capaz de imobilizar por uma violência sem saída a situação das próprias crianças, é um discurso que encontra eco no falar demagógico do autoritarismo disfarçado, assimilado, talvez inconscientemente, pela força com que se repete.

As palavras aí transpiram o silêncio, "são carregadas de silêncio, do qual fala ORLANDI (1992:69). Considerar imutáveis os problemas é silenciar o desejo de que permaneçam, porque enquanto existirem problemas sem solução, maior será o poder de exploração das elites.

Alguns exemplos de bom desempenho

Para não parecer negativa, selecionei para análise, entre as 63 (sessenta e três) redações escolhidas, duas em que os alunos tiveram um desempenho satisfatório, levando em conta cada uma das condições avaliadas, em função do todo.

Essas redações apresentam-se com um bom nível de coerência: os enunciados acontecem de modo mais espontâneo, preciso e articulado. Mesmo não sendo perfeitas nem tão originais, revelam um pouco mais de reflexão de seu produtor, aumentando, em consequência, o grau de eficiência pragmática.

Texto - 01:01 - EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

É praticamente impossível falar em educação desvinculada de democracia. Ambas fazem parte de um processo e// dentro dele// uma não existe sem a outra. Dois fatos nos levam a esta conclusão: primeiro porque// quando supomos que todos têm acesso à educação, estamos supondo democracia. Segundo, não vemos outro meio de chegar à democracia, no sentido que lhe é próprio, sem educação.

Imaginemos o processo educativo dentro de um sistema ditatorial. As condições de aprendizagem são as melhores possíveis. Os métodos// os mais modernos.// Computadores, videogames etc. Os professores bem remunerados, enfim, todas as condições necessárias para uma boa educação. Agora questionemos: será que isto é realmente uma boa educação? será que todas essas condições não estão sendo usadas para a moldação, para a alienação, para enquadrar o indivíduo dentro do sistema? Acreditamos que moldar e esquadrear seja o oposto de educar. Educar é estimular a criatividade. É dar asas para que o aluno possa "voar". Como diria o famoso professor Keating, no filme Sociedade de Poetas Mortos, "educar e ensinar a pensar."

Por isso, é impossível educar sem democratizar e vice-versa. As condições citadas para a educação, são apenas necessárias, mas não são suficientes. Educação e Democracia são como cara e coroa de uma mesma moeda, andam sempre juntas.

Essa produção apresenta um grau regular de consistência e relevância: o tema percorre todo o texto de forma articulada. Faz uma interpretação pessoal do assunto. Ainda que recupere alguns clichês, não se verifica a reiteração de expressões vagas e indefinidas de quem foge do assunto, ao contrário, questiona e manifesta o seu conceito de educação, criticamente. Não se identificam vazios semânticos nem contradições. Com repertório vocabular simples, porém adequado, faz uma "re-visão" dos problemas mais gerais do sistema educacional, que não se moderniza em essência.

Do ponto de vista formal, o exame das ocorrências revela um bom desempenho na organização dos recursos sintáticos e semânticos, apenas algumas questões de pontuação, sem importância, são repetidas.

Mesmo que se perceba uma rápida evocação de valores morais consagrados, observam-se indagações e busca de "porquês", sem que se configure uma repetição mecânica. Poderia ter-se instaurado uma polêmica maior e menos sutil em torno do tema. O produtor poderia ter investido mais nesse sentido, no entanto, se compararmos com muitos outros, esse é um texto que representa um salto qualitativo.

Texto - 03:30 - COMO VEJO O MEU PAÍS, HOJE?

1 No último dia 15 de março, o governo "Fernando Collor" completou dois anos de mandato presidencial. Nada para se comemorar. Resta, porém, lembrar que o Brasil "colorido", pintado por ele// está cada vez mais preto. Não precisará esforço para você lembrar uma das várias promessas feitas pelo
5 nosso presidente em campanha e que não foram cumpridas.

Portanto, estamos decepcionados. O jornal "Estadão" (de São Paulo), na edição de domingo, divulgou a última pesquisa feita pelo Instituto Gallope, no mês de fevereiro, onde quase 70% da população classifica o governo "Collor" entre ruim e péssimo.

10 Uma das principais causas dessa insatisfação é a política de arrocho econômico implantada pelo governo. Os preços sobem todos os dias. As tarifas públicas chegam a aumentar, quase todos os meses, 15% acima da inflação. A cesta básica de alimentação é inacessível para quem ganha um salário mínimo de Cr\$ 96.000,00. De acordo com a pesquisa da cesta alimentar// realizada no
15 início do mês de março pela CEPAC - Centro Piauiense de Ação Cultural, (orgão que presta assessoria aos movimentos populares de Teresina), uma família formada por dois adultos e quatro crianças, que tem uma renda mensal inferior a Cr\$ 300.000,00, não tem sequer condições de se alimentar.

Além de tudo subir e os salários estacionarem, ainda enfrenta o país
20 uma crise de demissão. Os jornais, todos os dias, divulgam as dispensas rea-
lizadas na indústria e no comércio// com isso cai o crescimento econômico e
aumenta a miseria do povo.

Este governo também está sendo marcado pelos escândalos. Primeiro, foi
o INSS// onde foram descobertas superaposentadorias, depois veio a LBA e o
25 Ministério da Saúde, com superfaturamentos - compra de mercadoria acima do
preço de mercado. Em seguida, temos o caso do Ministério do Trabalho e Pre-
vidência Social: suborno. Essas são apenas algumas; muitas outras infrações
já foram cometidas por esse governo.

Diante de tantos desmandos, irresponsabilidades e falta de respeito ao
30 povo, eu vejo o meu país, DOENTE, como um dos nossos indigentes, que agoniza
numa cama de hospital do INSS, sem nenhuma assistência. Mas acredito que es-
te momento é passageiro. Eu tenho certeza que// mais cedo ou mais tarde// a
dor irá ensinar ao povo que só através da participação este país será outro.
Exatamente no momento em que o povo através do voto fizer sentar na cadeira
35 presidencial alguém que priorize os seus interesses. Alguém que sinta as do-
res do povo, que "seja povo".

Esse é um texto que se destaca, sobretudo, por um nível ra-
zoável de informatividade. O seu produtor demonstra estar atento às
ocorrências político-administrativas do momento. Reconhece-se, no
texto, uma explicação fundamentada em fatos concretos. E faz-se uma
reflexão pessoal sobre "o estado de indigência" em que se encontra
o país.

Logo no primeiro parágrafo, observa-se a manifestação de um
sujeito que embora não esteja marcado formalmente se evidencia pela
oposição ao OUTRO (você) a que convida para o diálogo. Conforme
BENVENISTE (1988:279) "... pouco importa que essas formas devam fi-
gurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implíci-
tas."

O texto menciona duas vertentes de explicação para a crise política brasileira, hoje: de um lado, as questões econômicas e sociais e, de outro, os problemas éticos e morais. Não se apoia no consenso geral - as referências são claras, precisas, mensuráveis. Os argumentos se sustentam em dados estatísticos, numa demonstração de quem se rende às evidências. O produtor do texto não se desvia do assunto por meio de indeterminações. Aqui, as fontes de pesquisa ou informações são nomeadas. não há apelação emocional - a comparação é realista: EU VEJO MEU PAÍS DOENTE, indigente, agonizante. Uma metáfora conceitual clara constitui um alerta: O Brasil está doente e desassistido. Pode-se inferir mais - quem se propôs a curá-lo está agravando sua enfermidade. Porém a solução é otimista - sempre há possibilidades, "mais cedo ou mais tarde...". Não se apela para uma "conscientização-caída-do-céu", mas para um amadurecimento de quem pagou caro para aprender que sua participação pode ser decisiva. E, no final do texto, principalmente, se explicitam os traços de uma ideologia inconfessada, desde o início, de quem se coloca em oposição a um governo elitista.

Uma visão panorâmica das produções escritas

Ao lidar com um universo mais amplo de produções escritas, a atenção maior, também neste caso, foi dispensada aos elementos qualitativos; valemo-nos, porém dos aspectos quantitativos, como fontes suplementares de informação.

Na primeira redação, dos 21 textos selecionados, 14 versaram sobre o tema "Educação e Democracia" e apenas 07 sobre "A Educa-

ção e o Homem". Essa produção inicial foi a que apresentou maior incidência de problemas em todos os níveis de análise. Constatou-se, porém, nos três momentos, uma confluência para aqueles aspectos ligados à norma e à macroestrutura.

Para visualizar esse panorama de frequência dos problemas, observem-se os quadros abaixo.

(Quanto ao nível pragmático, optei por fazer neste, como no caso anterior, uma avaliação puramente qualitativa, considerando a complexidade de identificar essas questões numericamente.)

NÍVEL GRAMATICAL

Redações	Frequência	Frequência por Redação
01	387	18.42
02	343	16.33
03	243	11.57
TOTAL DE REDAÇÕES EXAMINADAS	-	63

NÍVEL MICROESTRUTURAL

Redações	Frequência	Frequência por Redação
01	82	3.9
02	56	2.6
03	51	2.4
TOTAL DE REDAÇÕES EXAMINADAS	-	63

 NÍVEL MACROESTRUTURAL

Redações	Frequência	Frequência por Redação
01	233	11,09
02	115	5,47
03	142	6,76
TOTAL DE REDAÇÕES EXAMINADAS	-	63

Se se fizer um percurso mesmo rápido sobre os dados apresentados, pode-se verificar uma incidência de problemas pouco representativa na microestrutura. Entretanto, levando em conta o que se denominou inadequação do léxico, conclui-se que essa seleção imprecisa tem repercussões significativas em outros níveis. Afirmar como acontece no texto 01:07 que uma informação é "retórica" a outra pode deixar perplexo um interlocutor menos avisado. Isso sem contar com os problemas de coesão sequencial, os mais frequentes e que podem desencadear incoerências locais. Porém a preocupação se concentra no todo. Os limites estabelecidos, além de não serem fixos, representam apenas uma estratégia metodológica, já que todos os elementos interdependem.

Do ponto de vista normativo pode-se perceber que os índices são decrescentes nas três redações, isso sem levar em conta que, a partir da Redação 02, houve uma expansão quanto ao repertório vocabular, o que viria a reduzir a média da frequência, se fosse considerado o número de palavras.

Em relação à macroestrutura, ao tentar fornecer mais ^o pormenores, decidi construir um painel de informações dos problemas detectados, mesmo consciente da dificuldade em se estabelecer um mar-

co entre eles.

NÍVEL MACROESTRUTURAL

Condições	Problemas	Freq. p/ bloc. de Redação			Total
		I	II	III	
I- Informa- tividade	1) <u>Suficiência de dados</u>				
	a) Termos vagos e expressões indefinidas	45	25	37	
	b) Idéias expressas, mas não desenvolvidas	27	03	12	
	c) Estereótipos	44	31	28	
	d) Redundância e circularidade	05	04	05	
	2) <u>Imprevisibilidade</u>				
	a) Elementos desestabilizadores	23	10	20	
b) Presença do óbvio	16	03	08		
		160	76	110	346
II- Consis- tência e Rele- vância	1) <u>Consistência</u>				
	a) Contradição (o sujeito contradiz a si mesmo)	09	04	03	
	b) Inconsistências lógico-semânticas - o mundo textual é incompatível com o mundo real - (o sujeito contradiz o mundo)	22	17	09	
	c) "Non sense" - estabelece-se um caos semântico	07	03	03	
	2) <u>Relevância</u>				
	a) Pertinência das relações conceituais	11	03	04	
	b) Digressões sem marcadores	14	06	08	
c) Deslocamentos e lacunas	10	06	05		
		73	39	32	144
	TOTAL	233	115	142	490

O quadro anterior mostra ter sido a informatividade o fator que apresentou uma frequência maior de problemas, em cada um dos blocos de redação produzidos. Entretanto, se compararmos a primeira com a terceira, os resultados apontam para um progresso bastante animador. O índice de frequência de problemas, de 160 no primeiro texto, caiu para 110 no terceiro, o que representa uma redução média de 2,38 em cada texto.

Numa observação demorada do quadro, pode-se reconhecer como mais problemáticos os aspectos identificados aqui por "termos vagos e expressões indefinidas" e os "estereótipos". Esses "déficits" informativos afetam diretamente a eficiência pragmática do texto, restringindo-lhe o êxito argumentativo. Um discurso impreciso, hesitante, pontilhado de lugares-comuns dilui o vínculo intersubjetivo que possa vir a ser criado. Não é o uso eventual desses elementos, que se considera necessário evitar, mas o seu emprego abusivo, como recomenda PÉCORA (1989:79).

Outro problema que deve ser destacado é quanto às contradições que se estabelecem entre o mundo textual e o real, com uma frequência de 1,04 para cada redação, na primeira produção. A falta de reflexão sobre o tema leva, por exemplo, o aluno a afirmar que o indivíduo bem educado "... inevitavelmente será competitivo com excelente oportunidade de conseguir os melhores empregos." (Texto 01:20) (grifos meus). Chega-se ainda à afirmação impensada de que: "sem educação não se tem saúde, respeito, nem bons governantes nem vida." (Texto 01:03) (grifo meu). Esse me parece um ponto crucial - os alunos não refletem o bastante sobre o que escrevem. O hábito de reler, repensar o que se escreveu é provavelmente uma medida eficaz

para se corrigir posicionamentos tão irrefletidos.

Também gerada pela falta de reflexão, verifica-se aquele tipo de inconsistência em que o autor "contradiz a si próprio", muito freqüente na primeira produção. Nesse caso, 47,6% dos alunos apontam como causa dos problemas da educação "o descaso dos governantes" e apenas 9,5% sugerem como solução uma ação governamental mais efetiva." A causa está no governo; a solução, porém, depende do engajamento das pessoas, pois 38,09% apontam com solução "conscientização de todos". Eis uma equação que parece bastante problemática.

Uma leitura horizontal do quadro aponta como resultado mais positivo, o da segunda produção. Quase todos os índices são reduzidos, chegando mesmo a um percentual de 49% de redução dos problemas, nas condições macroestruturais. Os índices mais elevados são quanto à informatividade, mas também aí se verifica um descréscimo de 47,5%, o que pode vir a ser atribuído a toda uma série de atividades prévias e ao contato com as operações de pensamento.

Também se repetem os problemas relativos à consistência e relevância, porém com uma freqüência cada vez menor. As contradições entre o mundo textual e o real ainda se verificam. Um bom exemplo pode ser encontrado no texto 02:02 em que se apresenta como "tipo" de violência "...o exterminio de velhos e crianças..." (grifos meus).

Aliás, quanto à questão da VIOLÊNCIA, tema escolhido pela turma e amplamente debatido, as produções apresentam ainda falhas significativas. Causas e efeitos são invertidos ou confusos. Soluções inadequadas às causas são freqüentes. A solução para a pobreza, a miséria, a violência, o analfabetismo, falta de bons políti-

cos, saúde e desmatamento está simplesmente na AÇÃO POPULAR, na CONSCIENTIZAÇÃO DE TODOS.

Alguns problemas são criados pela quebra de expectativa. Apresenta-se um tópico discursivo, porém o comentário não é relevante. O produtor do texto 02:02 anuncia que seu interesse é falar sobre as grandes violências, mas discorre sobre o que ele classifica como pequenas.

Em geral, se verifica nas produções um posicionamento que termina por bloquear quaisquer argumentos consistentes: os pobres são necessariamente violentos; o jovem "incompreendido" sempre percorrerá o caminho das drogas, fruto de um raciocínio maniqueísta e preconceituoso.

Existem ainda aqueles enunciados que desviam ou empobrecem a informação, ou por serem óbvios ou por serem irrelevantes, como acontece no texto 03:29: "... um dia, viajando pelo interior do meu país, vi o sol nascer, aliás renascer (já que ele nasce todo dia)".

Se avaliarmos cada uma das redações isoladamente, verificaremos que as manifestações de um pensamento irrefletido são recorrentes; mas se fizermos uma leitura vertical atenta, observaremos que a coluna III, comparada à I, apresenta índices reduzidos de ocorrências problemáticas a nível macroestrutural que é, por sinal, o alvo de nossas atenções.

Se a segunda redação foi satisfatória, pode-se atribuir esse sucesso à sua forma de aplicação. Todavia, se esse progresso se verifica na terceira, já se pode inferir uma interferência positiva das atividades que acentuam o pensamento. Esse avanço se registra, principalmente, em relação à consistência e relevância, com um percentual de 56,16%, na terceira produção, bem mais coerente e arti-

culada.

Essa terceira produção cujos temas foram: "Como Vejo Meu País, Hoje?" e "Meu Projeto de Vida" encaminha-se para uma elaboração bem mais pessoal. Nela se percebe um esforço em superar os problemas em todos os níveis. "Os temas intimistas podem ser favoráveis a manifestação do EU-produtor, mas não o suficiente para uma melhora tão significativa", como afirma MOURÃO (1989:80).

As conclusões se encaminham para atribuir essa evolução, na qualidade, aos exercícios que conduziram ao pensamento, à reflexão sobre o próprio texto, à releitura conjunta, à discussão e reformulação, considerando como ÊXITO a validade, não só do produto, mas do desempenho do aluno no processo de aperfeiçoamento de sua própria prática.

2.2. Resumos

Considerações Prévias

Para ORLANDI (1988) não só quem fala ou escreve produz sentidos mas também quem ouve e lê. A escrita se completa pela leitura - ler e escrever são na realidade inseparáveis, "... a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção escrita" (ibid.:91).

Os sentidos podem ser múltiplos, mas existem os que são considerados legítimos. Não se pode admitir uma indeterminação absoluta da linguagem nem uma pluralidade indeterminada de sentidos, o que seria de acordo com GERALDI (1991:10), em ambos os casos, uma

ilusão. A construção do sentido depende do uso de recursos expressivos, no processo interlocutivo, "... aceitar a vagueza dos recursos expressivos usados não quer dizer que não exista sentido nenhum (ibid.:10). Há leituras previstas para um texto, mas essa previsão não é absoluta.

O processo inferencial, que leva à produção do sentido, se dá pela interação entre os sujeitos (autor e leitor), no momento da interlocução, tomando como ponto de partida o texto. Nesse processo, o produto pode variar bastante de um interlocutor para outro, daí decorrendo a diversidade de leituras de um mesmo texto, como se verifica nas diferentes versões dos textos indicados para resumos: "O Anjo da Noite" e "Aspirina".

A primeira atividade foi realizada no início do curso e visou detectar dificuldades em relação às elaborações inferenciais e, a partir daí, trabalhar esse processo em atividades envolvendo as operações de pensamento.

Para tornar mais precisos os critérios de análises desses resumos, tomei como modelo o esquema proposta por MARCUSCHI (1984) e sugestões de TERZI e KLEIMAN (1985).

ESQUEMA GERAL DAS INFERÊNCIAS

(A) INFERÊNCIAS LÓGICAS

- dedutivas | baseadas sobretudo nas relações lógicas e
- indutivas | submetidas aos valores-verdade na relação
- condicionais | entre as proposições.

(B) INFERÊNCIAS ANALÓGICO-SEMÂNTICAS

- por identificação referencial | baseadas sempre no "input"
- por generalização | textual e também, no conhecimento de itens lexicais e
- por associações | relações semânticas.
- por analogia |

- por composições e decomposições)

(C) INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS

- conversacionais | baseadas nos conhecimentos, experi-
- experiencial | ências, crenças ideologias e axio-
- avaliativas | logias individuais.
- cognitivo-culturais (MARCUSCHI, 1984:28-29).

Para esse autor as inferências lógicas são aquelas usadas de forma geral no dia-a-dia. São as que se apresentam tão óbvias que o leitor nem se dá conta de que as fez. As analógico-semânticas resultam da correlação entre dois sistemas distintos, de forma a se atribuir a um o que é próprio do outro. Pode ir da causa ao efeito, dos meios aos fins, do geral ao particular e vice-versa. As pragmático-culturais estão relacionadas aos conhecimentos pessoais do interlocutor, suas crenças e ideologias. Dos três tipos, são as mais usuais.

Análises

Como ponto de partida, foi feita a leitura do texto: "O Anjo da Noite" (ANEXO 07), sem quaisquer comentários. Depois foi solicitado que os alunos escrevessem sobre o que haviam compreendido.

No resultado se constata a variedade de leituras feitas. Do total de 26 participantes, apenas 30,76% produziram textos semelhantes, do ponto de vista global.

Para verificar essa diversidade, selecionei quatro versões que serão comentadas.

RESUMO 08 - SOLIDÃO

1 O guarda-noturno é uma pessoa de grande importância na concepção dos moradores de determinada comunidade ou logradouro. Pois a simples presença deste anjo noturno, // faz com que // sintam-se seguros e protegidos dos perigos que possam vir a surgir.

5 No entanto, apesar do guarda-noturno ser considerado necessário para segurança de alguns, há um paradoxo no sentido de que deverá armar-se contra outros para garantir essa suposta segurança.

EC

10 Como também, não existe por parte dos moradores nenhuma preocupação com a pessoa do guarda-noturno, nunca parando para refletir sobre a solidão, tristeza, os perigos e incidentes que por ventura venham a surgir. Quando na verdade o guarda-noturno tem os mesmos desejos, as mesmas emoções dos que não são obrigados por algumas circunstâncias a exercer tal atividade, e fica a sonhar e imaginar com uma casa, um cantinho sossegado e aquecido onde possa dormir tranqüilo como todo e qualquer ser pensante.

15 Por fim, seria necessário que as pessoas se amassem mutuamente para não haver necessidade da presença triste e solitária, porém armada, do guarda-noturno que tem como companhia, o perfume das gardênia, os insetos do jardim e a lua alvejante da noite.

RESUMO 14 - A TRANQUILIDADE DA NOITE

1 Na tranqüilidade da noite, onde o mundo parece mais bonito, algumas pessoas descansam, outras aproveitam o silêncio para refletir sobre fatos ocorridos e que poderão acontecer.

5 Os sonhos, também uma forma de reflexão, poderão conscientizar cada um sobre alguma realização que parece impossível.

Mas essa tranqüilidade, de uma certa forma, não existe para todos, porque alguns não possuem abrigo adequado para o descanso, porém os sonhos nem sempre existem e, se existem, muitas vezes não deixam nenhuma perspectiva. Mesmo não deixando esperança, os sonhos ainda são paleativos dos confli-

10 tos humanos.

Portanto, a noite traz sonhos para alívio dos que sofrem.

O resumo 14 não focaliza solidão, mas tranquilidade. A maior parte das inferências são também analógico-semânticas e pragmático-culturais. Através de itens lexicais como sonhos: "Há muitos sonhos em cada casa..." o leitor estabelece um jogo de associações e generalizações, ligando sonhos a realizações impossíveis.

Verifica-se em "... algumas pessoas descansam..." uma relação talvez a "... para não acordar ninguém (do texto-base). Ainda se verifica em "... o gato retardatário (...) ele também tem o seu cantinho para descansar..." (grifo meu) que se pode pressupor o descanso de alguns. Porém na afirmação de que "... outras aproveitam o silêncio para refletir sobre fatos ocorridos..." (linhas 2 e 3), o leitor efetua uma elaboração inferencial com base em sua experiência.

A conclusão se processa por inferências analógico-semânticas. Vai-se do específico para o geral. "Doentes" é tomado por "pessoas que sofrem" e atribui-se o alívio para o sofrimento ao "sonhos", quando se fala da noite.

Logo no primeiro parágrafo (Resumo 08) verifica-se uma avaliação sobre a importância do guarda-noturno, que é feita com base em todo o clima que envolve a crônica, a nível argumentativo: "ser delicado, "discreto", "atento", "firme", "cauteloso", "ANJO", "que toma conta da noite" conquista não apenas "os moradores de determinada comunidade - inferência pessoal, mas principalmente o leitor.

Essa avaliação se encaminha para uma outra, mais ampla, que se percebe pelo direcionamento argumentativo que lhe confere o tex-

to-base, com o marcador porém (linha 28). É que esse mesmo anjo, que protege alguns precisa armar-se contra outros.

Neste, como na maioria dos resumos, nota-se uma predominância de compreensão com base em elaborações inferenciais analógico-semânticas e pragmático-culturais. Não há nenhuma orientação do texto em relação a "... o guarda-noturno (...) fica a sonhar e imaginar uma casa, um cantinho sossegado e esquecido onde possa dormir tranqüilo..." (grifos meus).

Pode-se captar, por meio de enunciados como: "É bom ter uma casa, dormir e sonhar", uma implicatura conversacional, conforme GRICE (1982). E o leitor transfere uma reflexão que é da autora, para a personagem: o guarda-noturno.

Apesar do predomínio de inferências pragmático-culturais e analógico semânticas, existem as do tipo lógico. Se se diz que: "As criaturas podiam ser amáveis", há o pressuposto de que não o são", daí a leitura "... seria necessário que as pessoas se amassem mutuamente..." (Resumo 08).

A idéia de solidão presente no título, e tristeza, aliás freqüente em 48% das produções, também é inferida através de avaliações pessoais, pelo clima emprestado ao cenário.

Sintetizando, pode-se dizer que, no Resumo 14, o leitor elaborou uma série de divagações fundadas em impressões pessoais apenas, não se percebem elaborações de inferências a nível mais global, ficando mesmo ignorados muitos aspectos do texto-base.

RESUMO 17 - O ANJO DA NOITE

1 A noite se aproxima, as pessoas saem do trabalho e se dirigem as suas casas.

O movimento frenético dos carros e ônibus começa a ficar mais calmo. Circulam mais vagos, quase todos já se encontram em casa.

5 Nas ruas, calmas, as fachadas das casas denotam que a noite quer entregar-se à lua e que é hora de sossego. Ainda se pode ouvir um resto de conversa, alguma risada ou o choro de uma criança. Mas de repente tudo se transforma na calma tranqüilidade de se estar em casa.

10 é bom ter uma casa, dormir, sonhar. Até os animais voltam pra casa depois de vagabundearem pelas ruas. Seria tão bom se todos tivessem esse privilégio, com direitos iguais de subsistência, se não houvesse violência e as pessoas fossem solidárias. O mundo poderia ser mais tranqüilo.

15 Quando cessa o movimento das ruas e, a luz da pracinha apaga, ele se aproxima, cauteloso, esfarrapado, olha pros lados, atento, então, abre o seu sacco surrado e começa a retirar os restos de comida catados das latas de lixo. O pão, duro e seco, ele guarda pro café da manhã. E começa o ritual, é preciso comer aqueles restos, já estragados, antes que as larvas comecem a se formar no seu miserável alimento.

20 Terminando o ritual, toma um pouco da água, empoçada, da antiga fonte, volta pro banco que lhe serve de cama e, antes de adormecer, retira do fundo do sacco o seu canivete. É preciso vigiar o que sobrou pra comer no dia seguinte.

Também no Resumo 17 se verificam inferências pragmático-culturais e analógico-semânticas. Algumas passagens do texto-base, como "... os últimos veículos, já sonolentos vão e voltam vazios" levam a associações lógicas do tipo: "... as pessoas saem do trabalho e dirigem-se às suas casas".

Na descrição do ambiente se observa uma transferência de rua para pracinha, por associação semântica. Verifica-se também uma avaliação pessoal, com base talvez na ideologia do leitor, sobre valores como "solidariedade" e "igualdade de direitos", num raciocínio que extrapola a idéia da cronista de que "... o mundo poderia ser mais tranqüilo...".

Aliás, o que é curioso nesse resumo é que seu produtor, aproveitando alguns elementos do cenário da crônica, a reelabora. Introduce um novo e anônimo personagem: ele (5º parágrafo) - "esfarapado", "tirando restos de comida das latas de lixo" não se identifica com o guarda-noturno.

Observando outras produções, verificam-se processos decorrentes de elaborações inferenciais diversas, que se afastam do que se denomina leitura parafrástica, que segundo ORLANDI (1988:12) "... se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor).

Apresento a seguir trechos que exemplificam esses processos bem mais complexos de construção de sentido para o texto. Houve alunos que identificaram dois personagens - ANJO e GUARDA-NOTURNO.

"Ser anjo tem dessas coisas, encontrar no silêncio e na noite seus verdadeiros companheiros, e rezar, para não ser pego pelo guarda-noturno" (Resumo 26).

Outro aluno faz uma "paráfrase ao contrário": "Também é à noite que os medos, os fantasmas, as lembranças, as saudades (...) tudo vem de forma mais forte e mais doída". O que chama a atenção é que a cronista afirma o oposto: "À noite, o mundo é mais bonito (...) mesmo os doentes parece que são mais felizes".

Numa observação mais geral dos resumos, percebe-se: 1) predomínio de compreensão a partir de inferências pragmático-culturais (presentes em cerca de 40% das produções); 20% das produções detêm-se em pormenores do texto; alguns textos apresentam trechos criados pelo leitor, num processo inferencial em que entram apenas as idiossincrasias do leitor - suas histórias de leitura e ideologia; 4) apenas 30% dos resumos não se efetivam linearmente, apre-

sentando os naturais avanços e recuos em relação ao texto resumido. No RESUMO 08, por exemplo, se verifica um percurso que vai do quarto ao terceiro parágrafo, do terceiro ao quarto e volta ao segundo:

P₁ - 4

P₂ - 3,4,

P₃ - 3

P₄ - 3,4,2

Da segunda atividade, participaram vinte alunos, dez do grupo de controle e dez do grupo experimental. Teve uma dupla finalidade: 1) servir de parâmetro para avaliar o desempenho em relação ao resumo anterior; 2) tomando como exemplo TERZI e KLEIMAN (1985), refletir sobre a hipótese de que "... a elaboração do resumo sem o apoio do texto presente deveria levar o aluno à consideração global do texto e a uma integração de informação..." (ibid.:19), tendo em vista as deficiências detectadas na primeira parágrafo, em que muitos de seus produtores se concentraram em pormenores do texto.

As regras de elaboração de resumos, conforme BROWN e DAY (apud KLEIMAN e TERZI, ibid.:18) se apresentam numa ordem hierárquica de dificuldades. A primeira e mais simples é a de apagamento cuja estratégia é ler seqüencialmente o texto, apagando ou copiando os segmentos; a segunda, a de supraordenação se dá através da substituição de elementos ou ações pela categoria superordenada. (Seu domínio se daria por volta do início do 2º grau). A seguinte, a de seleção, consiste na identificação da sentença-tópico explícita no texto e a de invenção que se constitui da criação dessa sentença. As duas últimas exigem maturidade maior do aluno e por isso, segundo Brown e Day, só ocorreriam na universidade.

Entretanto, KLEIMAN e TERZI acreditam que o domínio dessas regras dependem das condições em que o resumo é elaborado. O acesso ao texto, durante a elaboração, cria dificuldades quanto à integração com o todo, favorecendo o seguimento da ordem seqüencial e a fragmentação.

Para a execução da segunda atividade, a turma foi dividida em: grupo de controle e grupo experimental. Ao grupo de controle foi permitido consultar o texto, durante a elaboração do resumo, enquanto o grupo experimental fez apenas a leitura inicial.

O resultado demonstra que as inferências que levaram à compreensão do texto foram, predominantemente, analógico-semânticas: 75% das produções apresentaram compreensão com base em elaborações desse tipo e apenas 12.5% do tipo pragmático-cultural; o que difere bastante do primeiro resumo. Daí se pode colocar a hipótese de que essa divergência resulta do tipo de discurso. O discurso literário, com tendência à polissemia, levaria o leitor a efetuar maior número de inferências essencialmente pragmáticas; um discurso científico, que tende à paráfrase, ensejaria elaborações inferenciais mais diretamente relacionadas ao contexto lingüístico. Entretanto, somente um estudo mais demorado poderia comprovar a validade dessa hipótese.

Se se observar o resumo 37 - "Aspirina" do Grupo Experimental, transcrita abaixo, constata-se que a leitura feita partiu de inferências decorrentes de analogias que vão do geral ao particular e vice-versa: de estudos e pesquisas, o aluno inferiu apenas pesquisas; de hemorragias estomacais, hemorragias internas; de reduzir os riscos de morte, inferiu imunizar.

De elaborações inferenciais, que partem da experiência do aluno, apenas se verifica a inclusão de gripe entre os males combatidos pela aspirina, inferência não autorizada pelo texto.

Observa-se que o aluno conseguiu passar pela regra de redução semântica mais complexa - a de seleção, identificando, sem maiores problemas, a sentença-tópico.

Resumo 37 - ASPIRINA (Grupo Experimental)

1 Diante de pesquisas, foi possível constatar que a aspirina, um medicamento tão conhecido e usado no mundo inteiro no combate a febres, gripes, etc, agora pode ser usado em um outro tratamento, o câncer de cólon, pois tomando uma dose de 16 capsulas, é possível imunizar esta doença.

5 A aspirina pode ainda ser usada no tratamento de doenças cardíacas e derrames cerebrais. Sendo que, o uso excessivo desse medicamento pode causar hemorragias internas.

Só não podemos usar a aspirina no combate aos maus hábitos. (?)

Exemplos:

GRUPO DE CONTROLE (G.C.)

GRUPO EXPERIMENTAL (G.E.)

Leitor 01

Leitor 17

Leitor 22

Leitor 29

1P - 1

1P - 1

1P - 1

1P - 1

2P - 1,3,1

2P - 1

2P - 1,2

2P - 1,3

3P - 2

3P - 2,1

3P - 4

3P - 3

4P - 3

4P - 3

4P - 3

5P - 4

5P - 4

6P - 4

Tomando como exemplo dois resumos de cada grupo, observa-se uma convergência em relação ao tópico-discursivo: ambos incluem proposições relativas às doenças combatidas pelo uso de aspirina: além da eficácia tradicionalmente conhecida no combate a dores, febres e inflamações, novas descobertas comprovaram seus efeitos como inibidora de ataques cardíacos, derrames e, mais recentemente, no tratamento de câncer de cólon.

Entretanto, verifica-se, no grupo de controle, uma dependência mais acentuada do texto, grande número de transcrições literais e uma maior fragmentação. Nesse grupo, os dados são apresentados, à medida em que vão surgindo, enquanto, no grupo experimental, observam os movimentos naturais, numa leitura proficiente.

No grupo de controle, constata-se o apagamento de dados importantes ou inversão de informações:

"Nos Estados Unidos está sendo desenvolvido um grande projeto envolvendo 40 mulheres" (em vez de 40 mil) RESUMO 01. "Apesar de seus benefícios, a aspirina não pode ser substituída por uma vida saudável..." RESUMO 17.

Mesmo sem discutir a questão da maturidade, colocada por Brown e Day ou das condições de elaboração apontadas por TERZI e KLEIMAN em relação ao domínio das regras semânticas (pois somente uma análise mais específica me levaria a um posicionamento sobre o assunto), o que se comprova em 50% dos casos é que o acesso ao texto-base, no decorrer da produção do resumo, não facilita o domínio das regras.

3. Avaliação do curso

No último dia de aula, foi feita uma avaliação pelos 21 alunos presentes, cujas opiniões podem ser resumidas:

1) "Não esperei que a disciplina tomasse o rumo que tomou. Pareceu-me, no início, muito teórica. Mas a professora conseguiu conquistar a todos, despertando interesse para temas totalmente novos como aqueles relacionados a Discurso e Leitura".

2) "O curso atendeu às minhas expectativas e espero aproveitar algumas idéias para minhas aulas".

3) "Foram muito interessantes as leituras de textos de humor e gostei muito de trabalhar também com a metáfora".

4) "Para mim foi muito proveitoso. Considerei difícil, no início, mas aos poucos fui-me integrando aos conteúdos para mim totalmente novos e foram importantes os exercícios de pensamento".

5) "O curso chegou no momento oportuno, porque pouco temos trabalhado com produção de textos e muito me acrescentou em termos teóricos. Foi bom trabalhar com a metáfora e com os implícitos. Gostei das reflexões sobre nossos textos".

6) "Foi importante ter uma noção sobre a teoria do discurso. Gostei dos debates, dos textos humorísticos e dos exercícios de pensamento".

7) "Os textos para estudo, no início, me pareceram longos e difíceis. Mas depois fui achando interessante. Valeu a pena produzir textos, fato pouco freqüente em nosso curso. A professora ensinou coisas muito úteis como fazer resumos, mapas, etc.

8) "O método foi muito bom, embora exigisse muito. Mas valeu! A turma conseguiu integrar-se. Obrigada por tudo aquilo que

nos transmitiu e que eu consegui absorver. Estou saindo do curso, mas permanecerei por perto. Conte comigo."

9) "Eu não poderia fugir à regra com você. Aprendi 'pra caramba'. Gostei imensamente da disciplina e de lhe ter conhecido melhor. Valeu!"

10) "A primeira impressão nem sempre é válida. A princípio, pensei que não fosse gostar das aulas, mas foi uma questão de saber administrar o meu tempo. Conciliar tempo e interesse sempre foi um desafio. Mas valeu a pena."

11) "Foram importantes os exercícios que me fizeram pensar sobre os textos que produzi. Os colegas e a professora ajudaram a que eu melhorasse meus textos."

12) "Vou tentar repassar para meus alunos do muito que aprendi nesta disciplina. Sugere-se que incluam mais aulas de exercícios práticos de leitura e redação em nosso currículo."

13) "Foram importantes os exercícios escritos e aqueles que nos levaram a pensar. Gostei de estudar as metáforas e os textos infantis. A professora desenvolveu atividades importantes, como elaborar os resumos."

14) "O ponto mais positivo para mim foi a elaboração dos mapas e resumos dos textos-estudo."

15) "O curso foi muito útil. Gostei de elaborar os resumos, fazer mapeamentos, estudar textos infantis e metafóricos. Foram muito bem escolhidos e a professora conduziu com calma e competência as atividades. Gostei das canções, dos textos poéticos, humorísticos, etc."

16) "Foram interessantes as atividades de leitura, os debates e a elaboração de textos e resumos. Os alunos participaram bem

das aulas e no final a turma estava integrada, apesar de ser dada em época de férias, a maioria estava interessada."

17) "Gostei de trabalhar com textos variados e do processo de avaliação dos textos sem visar os erros. Mas achei os textos teóricos longos e difíceis."

18) "Para mim, o curso de letras deveria ter mais aulas práticas como essas, ou até mais. Sentimos falta de exercícios de redação que são reduzidos em todos os graus e níveis escolares. Valeu a pena."

19) "Achei positivo trabalhar com textos infantis, com resumos e com textos humorísticos. Não gostei dos textos-estudo, muito longos."

20) "Gostei do sistema de avaliação e da reformulação dos textos que me levaram a refletir. O método foi bom. Todos participaram. Foi útil trabalhar com resumos."

21) "Sabia que a disciplina trabalharia com redação, mas me surpreendeu a maneira como foi desenvolvida, trabalhando mais com o sentido, com a coerência. Adorei estudar as metáforas e as inferências. A turma se integrou bastante e demonstrou interesse."

4. Alternativas para o ensino

Apesar de satisfeita com os resultados deste trabalho, à medida que considero atingidos os objetivos propostos, acredito que esta experiência impõe uma continuidade, que suscitará, certamente, novas opções.

Este é o registro de uma prática em sala de aula, que assume ter sido muito rica em aprendizagem para mim, pela relação dia-

lógica com os alunos, pela oportunidade do exercício conjunto do pensamento, dentro do amplo e complexo ensino da linguagem escrita.

Assim sendo, acredito também que algumas alternativas para esse ensino, ainda que implícitas no decorrer deste trabalho, possam render dividendos maiores, se lembradas aqui e agora, jamais com a pretensão de ser um modelo, mas como uma proposta que deve ser discutida e modificada.

A primeira delas é que se conduza o ensino da produção escrita de tal forma que a ênfase seja na oportunidade de levar o aluno a pensar. Esse exercício do pensamento não deve ser um fazer esporádico no interior de uma prática que se anularia pela inconstância, mas por uma postura sistematicamente assumida, desde o planejamento até a avaliação.

Nessa prática das operações de pensamento, é importante que seja incluída uma reflexão e avaliação do próprio aluno sobre sua produção e que o professor se coloque na função de leitor e, quando for necessário avaliar, deixar bem claro todos os critérios de julgamento, que deverão ser conhecidos pelos alunos, antes de suas atividades de produção escrita.

Um outro aspecto, que me parece conveniente aprofundar, é a questão da multiplicidade de leituras de um mesmo texto, para não se cair no engano de fixar-lhe um sentido. Convém não esquecer que há leituras previstas pelo leitor e há leituras possíveis, resultantes do trabalho presente do sujeito, com base em suas histórias de leitura, envolvendo todas as condições de produção.

Em relação às dificuldades de compreensão do aluno, é útil tentar acionar os processos de elaborações inferenciais que o conduziram à produção do(s) sentido(s), procurando recompor o caminho

por ele percorrido, a fim de detectar os aspectos em que deve ser reorientado.

É importante que o aluno esteja bem informado quanto ao assunto de sua redação, pela leitura, reflexão e debate. Não se trata de incorporar informações prontas, mas descobri-las pela observação crítica da realidade. Parece-me eficaz insistir quanto à tendência a se repetir frases feitas e juízos alheios, já consagrados e suas implicações ideológicas.

Nesse sentido, é preciso criar-se um clima de autonomia que nasce da liberdade de "escrever o que pensa", o que decorre de "pensar sobre o que escreve".

Do ponto de vista da seleção do tipo de texto a ser trabalhado nas aulas de leitura, creio ser interessante que essa seleção se diversifique. Incluir os mais variados tipos de texto, aproxima o aluno daquilo que acontece no seu dia-a-dia.

Convém dar especial atenção ao estudo das metáforas e sua relação com estabelecimento da coerência discursiva. As aulas de leitura e redação constituem uma oportunidade excelente para se trabalhar com o sentido metafórico, que está presente nos diversos tipos de discurso, lembrando o que diz QUINE (1992:161) "... ela floresce na prosa descontraída e na arte poética, mas também é vital nos crescentes avanços da ciência e da tecnologia:"

Para SWANSON (1992:164), o estudo da metáfora é um convite obrigatório à descoberta e não se pode negar o fascínio que esse estudo pode exercer sobre os alunos, por serem lançados ao ato criativo e prazeroso "de re-inventar" o mundo.

CONCLUSÃO

"Mestre não é aquele que sempre ensina,
mas aquele que de repente aprende."
(Guimarães Rosa)

Esta dissertação buscou, como fontes primeiras, "as indagações" decorrentes de uma longa prática em sala de aula, trabalhando com produção escrita: "Para o meu contexto escolar, o que encontrar de útil nas teorias lingüísticas atuais?" "Que possibilidades poderiam ser explicitadas numa atividade organizada com o propósito específico de abrir novos espaços de reflexão?" "Considerando o fato de que o ensino se torna cada vez mais repetitivo de informações prontas, como criar oportunidades para pensar e produzir?"

O ponto de partida seria uma reflexão maior sobre os conceitos e teorias. Essa reflexão, quer a nível individual, quer junto aos alunos, levou-me a incluí-la também numa "práxis". A partir dela se procurou entender sua relação com as carências e desejos dos alunos. E foram surgindo observações paralelas que, para nós, poderiam ser inseridas na história dos conceitos e teorias estudadas.

Mas foram os diálogos, as análises e avaliações que apontaram algumas saídas eficazes como subsídios para outras reflexões, num processo de construção permanente, sem cristalizar nenhum caminho, e sim, recriar todos aqueles capazes de dar o SENTIDO a que se propõe este TEXTO, escrito com os alunos.

Não foram poucos os percalços da interlocução em sala de aula, porém como ensina GERALDI (1991), são os acontecimentos interativos que constituem o lugar de produção do sentido. A partir desses movimentos de interação - sugerir, ponderar, questionar, discutir, reformular - a trajetória para o êxito dos resultados obtidos permite atribuí-lo à convivência freqüente com as práticas que conduziram o aluno a pensar.

Demonstrar que a coerência depende das condições de produção já o tentamos através das análises. Concluir, então, seria buscar o fator básico de COERÊNCIA desta dissertação que é estabelecer uma "continuidade" entre os objetivos propostos e o resultado alcançado, no contexto da prática escolar do ensino de leitura e redação.

Refletir sobre as questões do ensino me parece um processo que se "re-inicia" num longo percurso. E a trama dessas ponderações, mesmo quando os resultados de "uma etapa" são considerados positivos, não se apresenta transparente. Há muitos implícitos e silêncios. Alguns subsídios para o ensino podem ser explicitados no salto de qualidade detectado nas produções dos alunos, embora não tenha atingido o nível ideal.

Porém o desejo de "desdobrar o sentido" deste TEXTO "em sentido indefinidamente", repetindo ORLANDI (1992), me leva a deixar em aberto uma avaliação final para que se complete pelas INFE-

RÊNCIAS de meu INTERLOCUTOR, por sua palavra ou pelo "SILÊNCIO com que é tecida", uma vez que também, neste caso, "O OUTRO é A MEDIDA: é PELO OUTRO QUE SE PRODUZ O TEXTO." (GERALDI, *ibid.*:103).

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. EDIOURO, Tecnoprint. S/A, s/d.
- ARROJO, Rosemary e RAJAGOPALAN, Kanavillid. "A noção da literalidade: metáfora primordial". In: D.E.L.T.A., São Paulo, v.5, n.1, EDUC/PUC, 1989. p.37-49/
- AUSTIN, J.L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Trad. de Danilo M. de S. Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BASTOS, Lilian Cabral. "A leitura e a escrita no 3º grau". In: Letras e letras, Uberlândia (MG), v.3, n.1, EDUFU, jan. 1987. p.41-46.
- BEACCO, Jean Claude e DAROT, Mireille. Analyses de discours: lecture et expression. Paris: HACHETE/Larousse, 1984.
- BEAUGRANDE, R. de and DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. 2ª imp. Londres - New York: Longman, 1983.

- BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral I. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 1988.
- BERNARDO, G.K. A redação inquieta. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- BOOTH, W.C. "Dez 'teses' no sentido literal". Trad. de Francis-
cus W.A.M. vande Wiel e outros). In: SACKS, S. (org.). Da Metáfo-
ra. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p.175-176.
- BRAGA, Maria L. Santaella. "Avaliar é crime?". In: Redação e lei-
tura. Anais do I Encontro Nacional para Professores de 3º grau.
PUC/SP, 1983. p.152-156.
- BRANDÃO, Helena H.N. Introdução à análise de discurso. Campinas
(SP): Ed. da UNICAMP, 1991.
- BRÉAL, Michel. Ensaio de Semântica: ciência das significações.
Trad. Aída Ferrás e outros. EDUC/Pontes, 1992.
- CARON, Jean. Las regulaciones del discurso. Madrid: Editorial
GREDOS, 1989. (Versión de Chantal e Ronchiy, Miguel José Pérez).
- CARRAHER, David W. Senso crítico: do dia-a-dia às ciências huma-
nas. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CHAROLLES, Michel. "introdução aos problemas da coerência dos tex-
tos". Trad. Paulo Otoni. In: O texto: leitura e escrita. Campi-
nas (SP): Pontes, 1988. p.39-82.
- CORACINI, Maria José. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da
ciência. Campinas (SP): EDUC/Pontes, 1991.
- COSTE, Daniel. "Leitura e competência comunicativa". Trad. Char-
lotte Galves e outros). In: COSTE, D. e outros (orgs.). O texto:
leitura e escrita. Campinas (SP): Pontes, 1988. p.31-37.
- DUBOIS, Jean e outros. Retórica geral. Trad. Massaud Moisés. São
Paulo: Cultrix, 1974.

- DUCROT, Oswald. Princípios de semântica linguística: dizer, não dizer. São Paulo: Cultrix, 1977.
- O dizer e o dito. Campinas (SP): Pontes, 1987.
- ELIAS, Margarethe Steinberger. "Considerações sobre autorização de inferências na compreensão textual". In: Série CADERNOS PUC, 22. São Paulo: 1986. p.95-185.
- ECO, U. Conceito de texto. Trad. Carla de Queiroz. São Paulo: EDUSP, 1984.
- FÁVERO, L.L. "Critérios de textualidade". In: VEREDAS, 104. São Paulo: PUC/SP/EDUC, 1985. p.17-34.
- Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRO, Emília. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GALLO, S. Discurso da escrita e ensino. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.
- GARRAFA, Lilian C. Semântica do discurso. São Paulo: Coleção Pré-Print/PUC, 1986.
- Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para infância. Dissertação de Mestrado. PUC (SP), 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GREENE, Judith. Pensamento e linguagem. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GRICE, H.P. "Lógica e conversação". Trad. de João W. Geraldi. In: DASCAL, M. (org.). Fundamentos metodológicos da linguística. Campinas: UNICAMP, 1982. v. IV, p.81-103.

- IKEDA, S.N. "Relação entre a produção e a compreensão". D.E.L.T.A., v.4, n.2, 1988. p.192-223.
- ILARI, Rodolfo. "Uma nota sobre redação escolar". In: A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p.51-66.
- JOHNSON, Wendell. "Impossível redigir redação". Trad. de Paulo V.D. Filho. In: HAYKAWA, S.I. (org.). Uso e mau uso da linguagem. São Paulo: Pioneira, 1977. p.101-113.
- KOCH, I.V. "A intertextualidade como critério de textualidade". In: FAVERO, L.L. e PASCHOAL, M.S.Z. (orgs.). Lingüística textual: texto e leitura. São Paulo: Ed. da PUC-SP. Série Cadernos PUC, n.22, 1986. p.39-46.
- Coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I.V. e TRAVÁGLIA, L.C. Texto e coerência. São Paulo: Contexto, 1989.
- Coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAKOFF, George. "A metáfora e as teorias populares e as possibilidades de diálogo". Trad. de Rodolfo Ilari e Eric Sabinson. Cadernos de estudos lingüísticos, n. 9, 1985.
- LE GUERN, Michel. Sémantique de la métaphore et de la métonymie. Paris: Librairie Larousse, 1973.
- LOPES, Edward. Metáfora: da retórica à semiótica. 2.ed. São Paulo: Atual, 1987.
- MARCUSCHI, L.A. Lingüística de texto: o que é e como se faz? Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife (PE), 1983.
- "Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: Anais do I Congresso Interdisciplinar de Leitura, 1984. p.21-44.

- MOURÃO, Sebastião V. Operações de pensamento: produção textual a nível de magistério. Dissertação de Mestrado, UFSC (SC), 1989.
- NERY, Rosa M. "Análise do discurso e leitura: elementos para uma progressão textual". In: Trabalho de Lingüística Aplicada. Campinas, 15 jan/jun. 1990. p.49-63.
- ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. rev. aum. Campinas (SP): Pontes, 1987.
- Discurso e leitura. Campinas (SP): Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1992.
- PARRET, Herman. Enunciação e pragmática. Trad. Eni P. Orlandi e outros. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 1988.
- PASCHOAL, Mara S. Zanotto. "Metáfora discursiva". In: Linguagem, 3. PUC/SP, 1984, p.55-61.
- "O texto na construção do significado metafórico". In: FAVERO, L.L. e PASCHOAL (org.). Lingüística textual. Série Cadernos PUC-SP, n. 22, EDUC, 1986. p.197-217.
- "A natureza dêitica da metáfora alegórica". In: Linguagem: revista brasileira de estudos de língua e literatura. Presença, n.7, 1990. p.81-85.
- "Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora". In: PONTES, Eunice (org.). A metáfora. Campinas (SP): UNICAMP, 1990. p.115-130.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de E.P. Orlandi e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

- O discurso: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni P. Orlandi. Campinas (SP): Pontes, 1990.
- PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- QUINE, W.V. "Reflexões posteriores sobre a metáfora". Trad. Marisis Aranha Camargo. In: SACKS, Sheldon e outros (orgs.). São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p.161-162.
- RATHS, L.E. et al. Ensinar a pensar. 3.ed. São Paulo: EPU, 1977.
- REIS, Zélia Maria J. Fernandes dos. A leitura compreensiva. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1987.
- RICDEUR, Paul. A metáfora viva. Trad. de Joaquim Torres Costa e António Magalhães. Porto (Portugal): Almedina, 1983.
- "O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento". Trad. Franciscus W.A.M. van de Wiel e outros. In: SACKS, Sheldon e outros (orgs.). São Paulo, EDUC/Pontes, 1992. p.145-160.
- ROCCO, M.T.E. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- ROCHA, Ruth. O reizinho mandão. 17.ed. São Paulo, Quinteto Editorial, 1985.
- SCOTT, Michael. "Lendo nas entrelinhas". Cadernos PUC (SP): n. 16, Linguística: leitura. EDUC/Cortez Editora, 1983. p.101-123.
- SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 4.ed. Trad. de Maria Augusta B. de Matos, adap. Ana Maria M. Garcia. São Paulo: Globo, 1991.
- SCHAFF, Adam. Linguagem e conhecimento. Trad. Manuel Marques. Coimbra: Almedina, 1964.

- SCHMIDT, S.J. Linguística e teoria de texto: os problemas de uma linguística voltada para a comunicação. Trad. Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SILVA, Ezequiel T. da. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SPERBER, Dan e WILSON, D. Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice. In: Communication, 30. Paris, Seuil, 1979. p.80-93.
- SWONSON, Don R. "Rumo a uma psicologia da metáfora". Trad. Franciscus W.A.M. van de Wiel e outros. In: SACKS, Sheldon e outros (orgs.). Da metáfora. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p.175-176.
- TERZI, Sílvia e KLEIMAN, Ângela B. "Fatores determinantes na elaboração de resumos: maturação ou condições da tarefa". In: D.E.L.T.A., v.1, n.1 e 2, 1985. p.16-35.
- VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Pontes, 1991.
- VIGNER, G. "Intertextualidade, norma e legibilidade". Trad. Charlotte Galves e outros. In: COSTE, D. e outros (orgs.). O texto, leitura e escrita. Campinas (SP): Pontes, 1988. p.31-37.
- VOGT, Carlos. Linguagem, pragmática e ideologia. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP/FUNCAMP/HUCITEC, 1980.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para comunicação. Trad. José Carlos P. de A. Filho. Campinas (SP): Pontes, 1991.
- ZANDWAIS, Ana. Estratégias de leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal. Porto Alegre: Sagra, 1990.

A N E X O S

ANEXO Nº 1

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

01. Nome:
02. Curso: Período: Nº de matrícula:
03. Local e Data de Nascimento: Idade:
Endereço:
..... Fone :
04. Trabalha? () Sim () Não Atividade:
05. Pretende ser Professor(a)? () Sim () Não
Por quê:
06. Enumere algumas dificuldades de sua vida escolar:
07. Enumere algumas de suas dificuldades como aluno de Letras:
08. Quais suas leituras preferidas?
09. Gosta de Escrever? () Sim () Não
O quê?

10. Dê algumas sugestões de atividades que gostaria de desenvolver
nesta disciplina:
-
-
11. Profissão do Pai:
12. Profissão da Mãe:
13. Você já lecionou? () Sim () Não
- O quê?
- Onde?
14. Faz outro(s)? () Sim () Não
- Qual (Quais)?
-
-
15. Escreva abaixo o que você desejar.
-
-
-
-
-

ANEXO Nº 2

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

(síntese do resultado)

No primeiro dia de aula, os alunos preencheram uma ficha cadastral (anexa). Dos 35 alunos matriculados, participaram dessa atividade apenas 26, perfazendo um total de 74,21% de presenças no dia 26/11/91. Desse percentual, apenas 14% estavam concluindo o curso; os demais, num total de 86% cursam entre o 2º e 10º período letivo.

A média de idade da turma é de 28 anos, compreendendo uma faixa etária que vai de 21 a 36 anos. A grande maioria já está engajada profissionalmente: dos 26 alunos, apenas quatro são estudantes profissionais. Dos 84,6% que trabalham, 30,7% são professores e 53,95% são funcionários públicos, comerciantes, secretários, técnicos em enfermagem e escriturários. Quase todos, num total de 76,8% pretendem ser professores ou continuar sua carreira docente; 15,4% desejam ingressar noutra atividade e 7,8% ainda não se decidiram sobre o seu futuro profissional. Os que desejam ser professores justificaram a sua preferência, dizendo considerarem o magistério uma atividade nobre, uma oportunidade de contribuir para a formação de crianças e jovens. Também vêem no magistério um ensejo para uma constante busca de conhecimento e para um conseqüente crescimento pessoal, apesar de reconhecerem a desvalorização do profissional da educação. Os que desejam exercer outra profissão disseram não se sentirem com vocação suficiente para o magistério ou ainda desestimulados diante dos baixos salários e das precárias condições que

lhes são oferecidas para desenvolverem um bom trabalho, preferem outras atividades profissionais.

Muitos estudantes falaram de suas dificuldades escolares, destacando-se os problemas relacionados à disponibilidade de tempo, pois, por questões financeiras, tiveram que conciliar, desde cedo, trabalho e estudo. Apontaram, como agravante de seus problemas, a crise por que passa a própria universidade e, em conseqüência, a má qualidade do ensino universitário, professores e estudantes não se sentem motivados para o desempenho de suas tarefas. Falaram ainda da postura autoritária que assume a escola, com suas normas, seus currículos fechados e inadequados à realidade.

Quanto às dificuldades como alunos do Curso de Letras, as mais freqüentemente apontadas foram: problemas relacionados à oferta de disciplinas: horários inadequados e falta de professores. Foram citadas ainda dificuldades quanto à produção escrita e interpretação (42% afirmaram ter esta dificuldade). Alguns falaram do distanciamento entre os conteúdos teóricos e prática escolar no 1º e 2º graus; da falta de motivação, das deficiências em relação a conteúdos de 1º e 2º graus, da falta de tempo para estudo, da falta de diálogo entre alunos e professores, da carência de livros e outros materiais didáticos. Muitos ainda apresentaram respostas vagas como: "alguns transtornos pessoais" e "frustração em relação aos conteúdos".

Em relação às leituras preferidas pela turma, foram citados pela maioria: jornais, romances, crônicas, revistas, histórias infantis, poesias e literatura de cordel. Alguns apontaram como autores prediletos: Cecília Meireles, Mário Quintana, Clarice Lispector, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade. Outros falaram

em: "livros polêmicos", "livros que despertem a consciência crítica do leitor", "livros didáticos" e textos curtos. Um deles disse ler um pouco de tudo e outro destaca sua preferência por jornais, revistas e notícias esportivas; literatura só na universidade".

Como sugestões de atividades para o curso foram apontadas: leitura de crônicas e outros textos pouco extensos, leitura e criação de textos humorísticos, leitura de textos infantis, trabalhar a própria produção da turma, "escrever bastante a partir de estímulos ardentes como ouvir músicas de Milton Nascimento, Chico, Caetano, Raul Seixas, etc". Foram sugeridas ainda atividades de leitura de romances de fundo histórico e poesias. Somente um aluno não apresentou sugestão; um deles sugeriu "leitura em conjunto" e outro: "algo que amenize nossas dificuldades maiores", outro sugeriu que "ler e escrever passe a ser uma coisa gostosa". Um deles pediu para "pesquisar sobre o surgimento da Língua Portuguesa e outro sugeriu que se estudassem os critérios de avaliação de textos produzidos no 1º e 2º graus". (Sic)

30% dos estudantes têm pais comerciantes e mãe doméstica; os 70% restantes têm pais funcionários públicos e mãe professoras (15%); pais aposentados (15%) e ainda alfaiate, carpinteiro, contador, pedreiro, lavrador, militar, fiscal de renda (26%). Alguns têm pai aposentado e mãe costureira, outros pai já falecidos (4%).

A maioria da turma já teve alguma experiência com o magistério de 1º ou 2º grau, pois 73% disseram ter lecionado, principalmente em escolas particulares. Aproximadamente 20% lecionaram Português: Redação, Literatura ou Gramática.

Somente 15% dos alunos fazem outros cursos: Teologia, Filosofia e Comunicação Social.

Por último, os alunos falaram de suas expectativas em relação ao curso, desejando que fossem alcançados os objetivos previstos.

ANEXO Nº 3

CÓDIGO PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

—	desvio ortográfico
┌	concordância
//	pontuação (excesso, ausência)
○	regência
E.T.V.	emprego de tempos verbais
v	falta de palavras ou expressões
()	excesso de palavras
---	sugere modificações
?	obscuridade
??	contradições e "non sense"
↔	ambigüidade, circularidade e redundâncias
IL	inadequações do léxico
E.C.	elementos coesivos problemáticos
Dig.	digressões sem marcadores
Est.	estereótipos
Desest.	elementos desestabilizadores (que desviam a informação)
Ob	presença do óbvio
↪	falta de pertinência das relações conceituais
TU	termos vagos / expressões indefinidas / generalizações

FOLHA DE SÃO PAULO 04/08/91

1) OPINIÃO



2) JORNAL DE CASA (B.H.),
16 a 22/06/91

3) JORNAL DE CASA (B.H.),
02a 08/06/91

RICARDO



— Meu pentelho...

RICARDO



JUNHO, MÊS DOS NAMORADOS



Volta a magia dos números

ANEXO Nº 5

TEXTO 1 - EXTRAÍDO DA REVISTA ISTO É, SENHOR (1991)

MILOR



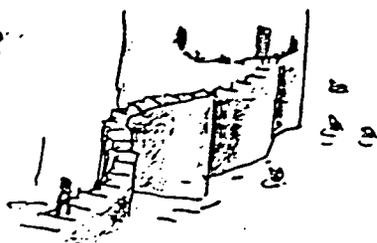
① A CORRUPÇÃO VAI SEMPRE PELO ATALHO



② ENTRA PELA PORTA DOS FUNDOS



③ EVITA O ELEVADOR



④ SOBE A ESCADA SECRETA

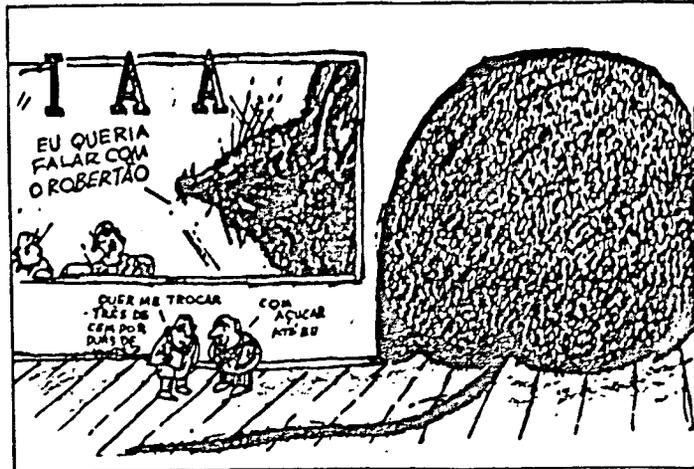


⑤ ENCONTRA A PORTA SEM NOME



⑥ E ENTRA SEM BATER

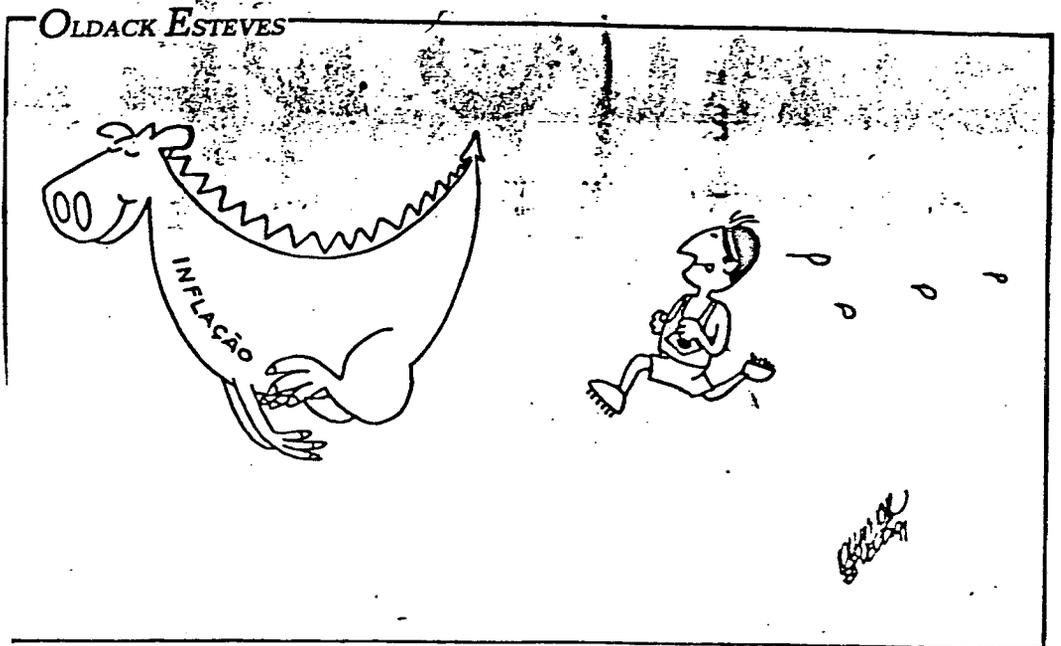
TEXTO 2 - ISTO É, SENHOR (1991)



MARÇO

A corrupção continua frequentando todos os escaninhos da administração pública - e notória.

TEXTO 3 - JORNAL: O ESTADO DE MINAS (07/08/91)



TEXTO 4 - ISTO É, SENHOR (1991)



PEQUENAS LIÇÕES DE HISTÓRIA NATURAL

O CORRUPTO

O corrupto é um animal extremamente parecido com um não-corrupto, mas esta espécie está quase extinta por ser fácil de capturar.

O corrupto serve principalmente como assunto de conversa. Quando se está numa reunião e alguém fala em corrupto, é inútil mudar de assunto. Pode-se, no máximo, mudar de corrupto.

O corrupto sempre tem um belo aspecto, é extremamente simpático, total-

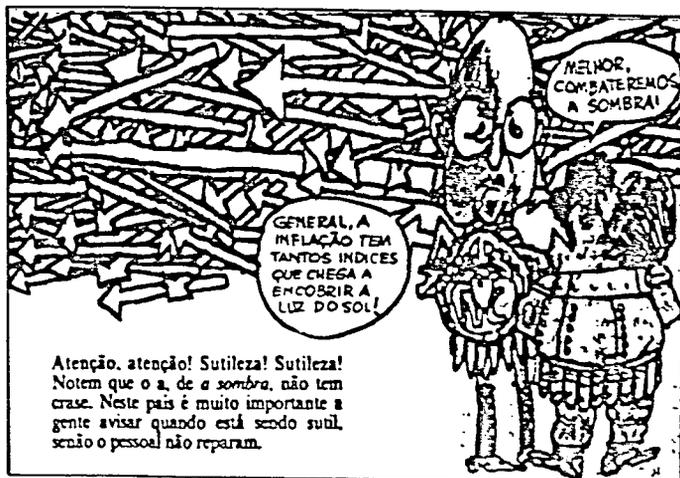
mente realizado. Jamais quereria ser um não-corrupto. Já o não-corrupto (também chamado *probo*) vive lamentando não ter nascido corrupto.

Uma característica curiosa do corrupto se observa em restaurantes. O corrupto está sempre em outras mesas.

Mutação importante na espécie: o corrupto atual jamais usa colarinho branco.

Os corruptos são encontrados em várias partes do mundo, quase todas no Brasil.

TEXTO 5

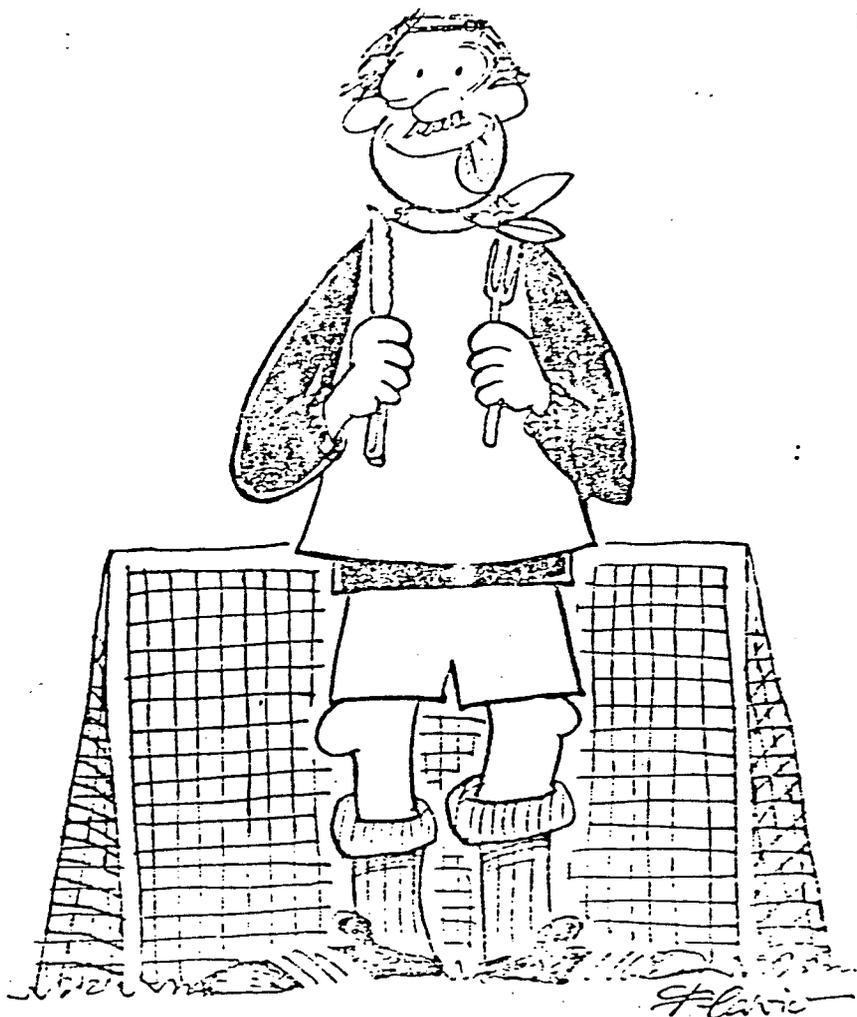


ABRIL

A inflação continua contrariando a eterna lei física: "Tudo que sobe, desce."

TEXTO 6

Quando o goleiro almoça?



RESPOSTA:

Quando ele engole frangos.

TEXTO 7

Sen Salvador



ESTADO DE MINAS

FUNDADOR DOS "DIÁRIOS ASSOCIADOS": ASSIS CHATEAUBRIAND

Belo Horizonte, domingo, 28 de julho de 1991

ANEXO Nº 6

O TEMPO É UM FIO
(Cecília Meireles)

O tempo é um fio
bastante frágil.
Um fio fino
que à toa escapa

O tempo é um fio
Tecei! Tecei!
Rendas de bilro
com gentileza.
Com mais empenho
franças espessas
Malhas e redes
com mais astúcia.

O tempo é um fio
que vale muito

Franças espessas
carregam frutos.
Malhas e redes
apanham peixes.

O tempo é um fio
por entre os dedos
Escapa o fio,
perdeu-se o tempo.

Lá vai o tempo
como um farrapo
jogado à toa!

Mas ainda é tempo!
Soltai os potros
aos quatro ventos,
mandai os servos
de um pólo a outro
vencei escarpas
dormi nas moitas,
voltai com o tempo
que já se foi!...

ANEXO Nº 7

O ANJO DA NOITE

(Cecília Meireles)

1 O guarda-noturno caminha com delicadeza, para não assustar, para não acordar ninguém. Lá vão seus passos vagarosos, cadenciados, cosendo a sua sombra com a pedra da calçada.

5 Vagos rumores de bondes, de ônibus? os últimos veículos, já sonolentos, que vão e voltam, quase vazios. O guarda-noturno, que passa rente às casas, pode ouvir ainda a música de algum rádio, o choro de alguma criança, um resto de conversa, alguma risada. Mas vai andando. A noite é serena, a rua está em paz, o luar põe uma névoa azulada nos jardins, nos terraços, nas fachadas: o guarda-noturno pára e contempla.

10 À noite, o mundo é bonito, como se não houvesse desacordos, aflições, ameaças. Mesmo os doentes parece que são mais felizes: esperam dormir um pouco à suavidade da sombra e do silêncio. Há muitos sonhos em cada casa. É bom ter uma casa, dormir, sonhar. O gato retardatário que volta apressado, com um certo ar de culpa, num pulo exato galga o muro e desaparece; ele também tem o seu cantinho para descansar. O mundo podia ser tranquilo. As criaturas podiam ser amáveis. No entanto, ele mesmo, o guarda-noturno, traz um bom revólver no bolso,

15 para defender uma rua...

20 E se um pequeno rumor chega ao seu ouvido e um vulto parece apontar na esquina, o guarda-noturno torna a trilar longamente, como quem vai soprando um longo colar de contas de vidro. E recomeça a andar, passo a passo, firme e cauteloso, dissipando ladrões e fantasmas. É a hora muito profunda em que os insetos do jardim estão completamente extasiados, ao perfume da gardênia e à brancura da lua. E as pessoas adormecidas sentem, dentro de seus sonhos, que o guarda-noturno está tomando conta da noite, a vagar pelas ruas, anjo sem asas, porém

25 armado.

(Do livro Quadrante 2, Rio, 1963, p.36-37)

ANEXO Nº 8

MEDICINA - SANTO REMÉDIO

A aspirina, um dos remédios mais conhecidos e receitados em todo o mundo, pode-se transformar na mais nova arma de combate a alguns tipos de câncer. Um estudo da American Cancer Society, publicado recentemente no New England Journal of Medicine, uma das mais conceituadas publicações científicas do mundo, descobriu que pessoas tratadas com 16 ou mais cápsulas de aspirina por mês - ou doses equivalentes de alguns medicamentos antiinflamatórios - conseguiram reduzir em até 50% os riscos de morte por câncer de cólon. "Trata-se de uma descoberta bastante promissora", diz o médico Michael Thun, cientista que chefiou a equipe de pesquisa. Comercializada desde o início do século como uma eficaz solução para derrotar dores e febres, a aspirina chegou a perder terreno para outras drogas, como o acetaminophen ou ibuprofen, usadas em analgésicos como o Tylenol e o Anacin. Agora a aspirina, cuja base é o ácido acetilsalicílico (nome científico da droga), retorna para um lugar de destaque entre os medicamentos.

A medicina já havia descoberto, há alguns anos, o poder da aspirina como inibidor de doenças cardíacas e até mesmo derrames cerebrais, uma capacidade não demonstrada por drogas à base de acetaminophen ou ibuprofen. Na mesma linha da pesquisa de Thun, está em andamento, nos Estados Unidos, o "Estudo da saúde da mulher", um ambicioso projeto envolvendo 40 mil mulheres, metade delas tratadas com doses diárias de aspirinas em períodos de até cinco anos. Os resultados preliminares indicam que o ácido acetilsalicílico conse-

guiu prevenir doenças cardíacas nas mulheres da mesma forma que atuam em homens - os benefícios mostram uma redução nas taxas de câncer de cólon.

De acordo com as pesquisas de Thun, as cápsula de aspirina parecem interferir diretamente na produção de prostaglandina, um ácido graxo, cuja ação fisiológica no organismo ainda não é bem conhecida. Sabe-se que, em excesso, a prostaglandina produz o aparecimento de inflamações e febres. No caso do câncer de cólon, acredita-se que a aspirina tenha o papel de dificultar a proliferação de células doentes. Em animais de laboratório, os cientistas já conseguiram evidências de que o ácido acetilsalicílico leva à ruptura da prostaglandina e, assim, reduz o número de células afetadas pela doença.

Os pesquisadores não recomendam o uso indiscriminado de aspirinas. Mal administrada, a droga pode provocar efeitos indesejáveis como hemorragias estomacais ou problemas de visão e audição. Segundo os médicos, o sangramento interno - um efeito comum do uso continuado de aspirinas - pode, em alguns casos, ajudar a detectar casos de câncer de cólon e, dessa forma, tratá-los precocemente. Os benefícios eventuais da aspirina não devem substituir uma vida saudável, com exercícios físicos, uma dieta alimentar balanceada e a eliminação do cigarro. Segundo os médicos, nem toda a aspirina do mundo pode solucionar problemas causados pelos maus hábitos.

(Revista Isto É, Senhor - 08/01/92)

ANEXO Nº 09

UM DEPOIMENTO

No período de 26/11/91 a 19/03/92, foi ministrada, pelo Departamento de Letras, UFPI, a disciplina PORTUGUÊS III (Monográfico), num total de 60 horas/aulas.

Embora fosse eu a titular da disciplina, cedi a turma à professora Maria da Conceição Machado para que assumisse a docência e realizasse o trabalho como subsidiário para sua tese de mestrado. Neste sentido os alunos foram cientificados no primeiro dia de aula e todo o material produzido foi recolhido para fazer parte de seu corpus de estudo.

Acompanhando a professora Conceição Machado desde o momento da elaboração do programa até o último dia de aula, sinto-me apta a avaliar a atuação da colega que, posso afirmar, foi eficiente e bem demonstrou sua competência.

Côncsia dos objetivos a alcançar, a professora Conceição elaborou o programa, escolheu a bibliografia e selecionou o material a ser usado. No decorrer do curso e, principalmente, no final observamos que os resultados obtidos foram satisfatórios.

Demonstrando em todas as etapas do curso seriedade e serenidade, a professora Conceição desenvolveu-o com todo cuidado. Tanto nas aulas expositivas, quanto na orientação dos seminários, nos estudos de textos, aplicação de exercícios, correções, anotações em fichas a professora foi sobremodo criteriosa.

Um aspecto muito positivo que ressaltamos foi a consulta feita aos alunos sobre os tipos de textos que gostariam de usar. No que foram atendidos.

Na medida em que o trabalho ia sendo desenvolvido, os alunos mostraram-se cada vez mais participativos e interessados.

No final do curso, a avaliação feita pela professora e pelos alunos revelou não só o grau de aproveitamento destes, mas também o interesse que demonstraram no desempenho das tarefas propostas.

Finalmente, desejamos evidenciar que esta experiência foi enriquecedora para todos nós, sobretudo para mim por ter acompanhado de lado a lado o excelente trabalho da professora Conceição Machado.