

ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS: ASPECTOS RELEVANTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA

1 Preliminares

O tema desta mesa-redonda, “Análise de texto na escola”, pode englobar uma variedade de trabalhos que se alinham sob diferentes perspectivas teóricas, que buscam objetivos diversos, que se concentram na fala ou na escrita, enfim, são inúmeras as possibilidades de identificação de linhas de pesquisa que têm esta temática como foco de análise. A esse respeito, Geraldi (1997:17) coloca que encontramos

De um lado trabalhos de pesquisa, preocupados essencialmente com análises, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos - a leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, a variação linguística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas desta variada bibliografia. De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações - a escola como ela é - para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas - a escola como poderia ser. Novamente, os mesmos temas são retomados, sob diferentes enfoques, agora visando construir propostas de atividades de ensino/aprendizagem.

Mas, nem sempre os estudiosos do texto têm motivações pedagógicas imediatas. Há os que, partindo da tese de que “o uso da língua se dá no discurso realizado em textos” (Marcuschi, 1998:151), sejam eles orais ou escritos, centram seus esforços no estudo de como as pessoas interagem. Com este objetivo maior em mente, podem centrar-se em situações específicas, buscando descobrir as singularidades da interação num determinado contexto. É nesta ampla perspectiva que este trabalho se insere. No entanto, a investigação de como se dá a **interação em contextos de ensino** pode, evidentemente, fornecer subsídios para uma série de questões pedagógicas.

Alguns analistas se concentram na análise da produção textual de alunos. Grande parte desses es-

tudos visa à reescritura dos textos, com base na crença de que é mais proveitoso que os próprios alunos identifiquem problemas nos seus textos e nos dos colegas e os corrijam, até que cheguem à uma versão mais limpa. Por exemplo, um exercício no livro didático *Atividade e criatividade: a redação passada a limpo* (citado por Jesus 1997:114) é sugerido o seguinte exercício:

“O texto abaixo foi escrito por um aluno da 5ª. série. Ele é um aluno normal, que comete erros típicos de um aluno que frequenta a 5ª. série. Portanto, são erros que você também pode cometer.

Ao corrigir este texto, você estará refletindo sobre esses erros, o que o ajudará a evitá-los no futuro”.

O autor propõe que o aluno reescreva o texto corrigindo o necessário e enfatiza os pontos que devem ser observados, por se constituírem nos erros mais comuns em qualquer redação: ortografia, acentuação, construção de frases e abertura de parágrafos.

Apesar de ser esta uma proposta que pode ser interessante, ainda pressupõe um padrão a que o aluno deve se adequar. Jesus (1997:115) se contrapõe a esta proposta de “corrigir o texto para refletir sobre os erros”, dizendo preferir a de “refletir sobre o texto para corrigir os erros”.

É com base nessa linha de pensamento que consideramos que **o ensino de produção textual deve, obrigatoriamente, passar pela análise de textos dos alunos**. A tese central a ser defendida aqui é a de que uma análise desapaixonada destes textos é relevante para a identificação dos processos operantes no momento de produção. Lembrando sempre que, do nosso ponto de vista, as reflexões sobre o ensino de produção textual não devem se resumir a elaboração/avaliação de técnicas, pois **a construção de conhecimento baseia-se na interação**, o que equivale a dizer que o aluno também tem um papel dinâmico nesse processo.

Uma última observação sobre a orientação deste trabalho: ele faz parte do projeto sobre *A organização tópica e gêneros textuais na relação*

*entre fala e escrita*¹. Especificamente, vamos identificar, em textos escritos de alunos, algumas **pistas** que sinalizam **ações tópicas** realizadas pelos autores. Achamos que este tipo de análise pode contribuir para compreender melhor a razão da ocorrência de determinadas características que são geralmente vistas como problemas em textos de alunos.

2 Observações de natureza teórica e metodológica.

Além do referencial teórico sobre a **relação entre fala e escrita** que vem sendo utilizado por nosso grupo de pesquisa e que se apoia, na maior parte, nos trabalhos do Professor Luíz Antônio Marcuschi, convém (pelo menos) mencionar alguns dos pressupostos aqui subjacentes. A observação mais geral é a de que o texto, tanto falado quanto escrito, é visto como **atividade**, o que implica na adoção de uma perspectiva interacional de análise mesmo para textos escritos. Quanto ao **tópico**, é aqui adotada uma **noção correlacional**: o *status* de um tópico só é possível de ser definido na relação com outros tópicos, sendo, também, dependente do nível de análise em que se está concentrando. O tratamento se detém mais na identificação de **ações tópicas** do que de em estruturas; uma vez determinados os pontos de ocorrência das ações, as estruturas formais se evidenciam.

Embora tenhamos textos produzidos a partir de diferentes práticas de ensino e transcrições de aulas de produção textual, para este trabalho, não houve preocupação em selecionar amostras compatíveis para comparação e quantificação de dados. A forma da nossa exposição é remissiva, envolvendo idas e vindas a um texto básico, do Exemplo 1. Com base em uma série de observações anteriores, selecionamos para comentar em detalhe apenas um texto que apresenta algumas das características mais recorrentes nas produções de alunos. A medida em que vamos comentando, vamos oferecer mais evidências com base em outros textos.

Ficará evidente ao longo da análise, que acreditamos que a melhor forma de análise de textos de alunos, é a indutiva, ou seja, a partir das características recorrentes obtidas nas observações sistemáticas.

3 Pistas referentes à organização global de tópico

O texto a ser comentado parece estar quebrado no meio. Vamos argumentar que as pistas indicam que houve uma parada e depois uma retomada da tarefa.

Exemplo 1

(E207, F, 7^a., 13 a.)

A violência

1. Um **tempo**, tudo no mundo tinha uma **guerra**, chamada (**2^a. guerra mundial**), muitas pessoas do Brasil foram para fora do Brasil (**claro, homens maiores de 18 anos**) com a certeza de não voltar.
2. Então as mães muitos preocupadas com seus filhos e os pais (**alguns deles**) preocupados mais com as suas plantações do que com os filhos.
3. Quando a guerra (**finalmente**) acabou, os pais de cada filhos foram os receber seus filhos, com a expectativa de que os filhos voltariam, mas quando, aquele homem diz:
4. **“Infelizmente seu filho não resistiu a guerra”**.
5. **Você** entra em prantos, vendo tudo como uma pura violência!
6. É mais os **tempos** mudaram de pior a muito pior, apesar de já estarem fazendo uma grande **guerra** por fora, pobres apanham de ricos, tanto na desigualdade social como o que eles pensam que são pais dos pobres, que tem o direito de sair batendo nos pobres, ricos como pessoas que pensam que podem tudo: (**É o caso dos policiais de Diadema**).
7. É, por isso, **nós** temos que nos curvá diante * desse problema * para não **nos arrependermos** mais em diante!

* (a **violência**)

FIM.

Basta uma rápida olhada no texto do Exemplo 1 para identificarmos uma série de problemas do ponto de vista de sua constituição formal e da organização de conteúdos. Partindo da noção técnica de **texto** como sendo uma unidade comunicativa, pode-se até mesmo questionar se se trata de um texto. Uma reclamação constante dos professores, a fragmentação dos conteúdos, fica evidente no texto (vamos continuar chamando-o assim), mais parecendo uma lista de frases soltas, dolorosamente conseguidas.

Já uma análise mais detalhada possibilita recuperar uma série de informações sobre suas condições de emergência, que podem contribuir para uma maior compreensão dos processos de produção textual. É visível a dificuldade da autora no tratamento do tema proposto: o maior problema parece ser “o que dizer”, pois podemos identificar duas partes distintas, como se a aluna tivesse esgotado o assunto e, ao perceber que o texto estava curto, tivesse recomeçado.

A primeira metade, que se estende do parágrafos 1 ao 5 (*Um tempo, ... vendo tudo como pura violência!*), tem estruturas predominantemente narrativas; a segunda, que engloba os parágrafos 6 e 7 (*É mais, os tempos ... arrependermos mais em diante!*) apresenta tendência mais argumentativa, sendo a parte em que a autora expressa sua opinião a respeito do tema proposto pela professora.

¹ Parte do Projeto Integrado *Fala e Escrita: características e usos II*, CNPq, coordenado pelo Prof. Luíz Antônio Marcuschi e que conta, também, com as Profas. Dóris A. Cunha e Judith Hoffnagel.

Além desta mudança de tendência mais narrativa para mais argumentativa, outras pistas lingüísticas apontam esta quebra temática que, de forma intuitiva, sentimos no texto. Mas, vamos nos deter, primeiramente, na parte inicial.

Comentários sobre a Parte 1

Apresenta um início típico de narrativas:

Um tempo, tudo no mundo tinha uma guerra, chamada (2ª. guerra mundial), muitas pessoas do Brasil foram para fora do Brasil (claro, homens maiores de 18 anos) com a certeza de não voltar.

No primeiro parágrafo, como na **orientação** de Labov (1979), há referência a tempo (por ocasião da segunda guerra mundial), a lugar (no mundo inteiro), a pessoas (homens maiores de dezoito anos).

As **orações narrativas** que correspondem ao que aconteceu, apresentam o verbo no passado, como é comum em narrativas, e podem ser assim resumidas:

- muitos homens foram para a 2ª. guerra mundial;
- as mães ficaram preocupadas com os filhos; alguns pais ficaram preocupados com os filhos e alguns com suas plantações;
- quando a guerra acabou, os pais foram receber seus filhos;
- os pais recebem a notícia de que os filhos morreram.

Podemos observar que o desfecho ou **coda** da narrativa que corresponde ao choro dos pais, e é subsequente às **orações narrativas**, aparece enfaticamente marcado. No momento, vamos apenas apontar a ocorrência destas pistas na Parte 1; elas serão retomadas logo adiante, ao comentarmos a Parte 2, quando tentaremos mostrar que estas características não são idiossincráticas, mas altamente recorrentes em textos de alunos. As pistas são as seguintes:

- como pode ocorrer em narrativas, no final, há uma mudança no tempo verbal, do passado para presente: *tinha, foram* (parágrafo 1), *acabou, foram, resistiu* (parágrafo 3,4) etc, em oposição a **entra em prantos** (parágrafo 5);
- há também uma mudança de **alinhamento** (Goffman 1981): no parágrafo 5, a autora não mais se refere a *pais* como vinha fazendo, mas a *você* (**você entra em prantos**), criando maior envolvimento com o leitor;
- a ocorrência da palavra-chave do tema, **violência**, também pode ser considerada mais uma sinalização do fechamento;
- o fechamento é também marcado pela exclamativa: *vendo tudo como uma pura violência!* (parágrafo 5).

Comentários sobre a Parte 2

Ligando as duas partes da redação, aparece um marcador típico da fala: *é mais* (que deveria ser *mas*). Na fala, tal marcador, como as construções *ok but*

do inglês ou *sim, mas* do português, geralmente ocorre em início de turno e constitui uma objeção ao enunciado anterior, do interlocutor, como pode ser visto no Exemplo 2, um extrato de uma aula:

Exemplo 2

(tumulto na sala)

P ... VEJA veja como é boa a pergunta por que que o gelo a água em estado sólido embora MAIOR flutua?

A1 a gente flutua na água porque porque a água ...

P **é mas**

A1 PORQUE PORQUE ...

P **é mas** (.) a pergunta dela é: por que que a água ...

Trata-se de uma construção com tendência anafórica e catafórica que constitui uma forma de objeção que respeita os princípios de polidez, em que o falante, ao mesmo tempo, reconhece como relevante o que foi dito (*é*) e indica que algo novo, contrário, será acrescentado em termos de conteúdo (*mas*).

No caso do texto no Exemplo 1, parece que a própria autora sente que há uma quebra, em termos de conteúdo temático, entre o que estamos chamando de Parte 1 e Parte 2 do texto. É como se, ainda que de forma intuitiva, sinalizasse com o marcador que o que virá a seguir é uma outra forma de encarar o tema, mas que não invalida a anterior. Há uma preocupação evidente de tornar o texto um todo coerente: além do uso do marcador *é mas*, as palavras *tempo* e *guerra* que aparecem logo no primeiro parágrafo do texto, reaparecem no início da Parte 2 (**os tempos mudaram de pior a muito pior e fazendo uma grande guerra**). Deve-se observar o baixo grau de informatividade de *apesar de estarem fazendo uma grande guerra por fora*, o que reforça a idéia de que a aluna, consciente da falta de fluidez, está tentando integrar os tópicos das Partes 1 e 2, a *violência da guerra* e a *relação desigual entre pobres e ricos*. Essas semelhanças entre os parágrafos 1 e 6 parecem confirmar que houve um fechamento e um reinício da redação.

À semelhança do que ocorre na Parte 1, também no fechamento da Parte 2, há uma mudança de alinhamento: depois de referir-se a *pobres, ricos* (parágrafo 6) etc, no último parágrafo, a autora marca seu envolvimento pelo pronome *nós*, inserindo-se na categoria dos pobres (**nós temos que nós curvá**). Compare-se este nível de envolvimento com o distanciamento evocado no parágrafo anterior em *apesar de já estarem fazendo uma grande guerra*.

O fechamento da Parte 2 pode estar ainda indicado, como seu início, pelo marcador *é*, (*É, por isso, nós temos*). Aqui, talvez seja necessário justificar nossa opção de considerar o termo *é* como parte de um marcador e não como verbo (neste caso, estaria faltando um *que* após a palavra *isso*): baseamo-nos nas vírgulas, indicadoras de pausas, que se seguem a *é* e *isso*.

Já nesta comparação entre as duas partes do texto no Exemplo 1, podemos verificar que as ações de abertura e fechamento de tópicos são sistematicamente sinalizadas pelo aluno. Tanto a relação entre **fechamentos tópicos e envolvimento**, quanto a ocorrência de **fechamentos tópicos prefaciados**, verificadas no Exemplo 1, são características recorrentes no corpus e não casos isolados, aleatoriamente baseados em idiosincrasias.

Ações tópicas e graus de envolvimento

O maior envolvimento em fechamentos tópicos é comum em textos produzidos no contexto escolar, decorrente da constante lembrança de que o aluno deve explicitar suas posições. E isto ocorre não só com o desenvolvimento de temas que maximizam o aparecimento de estruturas argumentativas, mas em qualquer situação, como no exemplo 3.

Exemplo 3

(E141 - M, 6ª., 12 a.)

Dengue

1. Certo dia deram uma triste notícia na televisão: Atenção, há uma grande epidemia de dengue no Brasil, para tirar dúvida ligue, 1520.
2. No outro dia a professora de ciência falou: ...
3. Que pena que muitos não tomaram os devidos cuidados, e acabaram morrendo deixando assim família em meio à lágrimas. *A nos sobreviventes restá-nos lutarmos contra este grande inimigo com as armas que nos é dada.*

Embora não tenhamos compilado o texto completo, dá para perceber um maior grau de envolvimento no final da narrativa, onde, novamente, o autor se insere no texto.

Ações tópicas prefaciadas

Prefaciando os fechamentos é também prática corrente, quer seja pelo uso de marcadores da fala, como no Exemplo 1 ou até mesmo explicitamente, como no caso do Exemplo 4, abaixo.

Exemplo 4

(E158 - M, 6ª., 13 a.)

Os Sem Terra

1. A muito tem atrás começou a busca de terra um **grupo** de, homens e mulheres e crianças saíram pelo o Brasil a fora buscando um lugar para morar.
2. Só que na cidade não dava, pois não havia lugar para morar aí esse **grupo** chamado de **Sem Terra*** foi buscar um lugar para morar no campo porque na cidade não havia lugar para morar.
3. Agora nos tempos modernos os policiais matam o **sem terra**.

4. So que eu vou terminar essa redação com uma pergunta*.

5. Porque eles não trabalham?*

Obs: o que está assinalado por * está em caneta vermelha.

No Exemplo 4, a ação de fechamento aparece enfaticamente marcada: além de prefaciando a frase final (*só que eu vou terminar essa redação*) (parágrafo 4), o aluno troca a caneta de tinta azul que vinha usando, por uma de tinta vermelha, como que para destacar este trecho. Além disso, põe em evidência a pergunta final deixando uma linha em branco.

Observe-se que a outra expressão marcada em vermelho é *Sem Terra* (parágrafo 2), quando ele introduz o nome *correto* para o grupo a que vinha se referindo (parágrafos 1 e 2). Já a expressão *sem terra* no parágrafo seguinte (parágrafo 3), não está em vermelho nem com letra maiúscula, o que reforça a idéia de que a mudança de tinta (assim como as letras maiúsculas) é uma forma de sinalização daquilo que o aluno considera relevante destacar. No caso, que sabe o nome *técnico* do grupo e que tem uma posição a respeito do assunto, expressa através da pergunta do fechamento.

Os Exemplos 3 e 4 reforçam a afirmação anterior de que, nos textos dos alunos, há formas específicas e recorrentes de sinalização de aberturas e fechamentos. Os estudos da fala mostram que estas ações de macro-mudanças (abrir e fechar textos) são bastante marcadas, sendo, também, frequentes as seqüências de pré-fechamentos.

Ações tópicas e ocorrência de palavras-chave

Ao longo da análise da Parte 1, afirmamos que é comum que os alunos insiram nos incios e finais de suas redações a palavra-chave do tema proposto. Mostramos que, no final desta Parte, a palavra *violência* do título reaparece: *Você entra em prantos, vendo tudo como pura violência!* (Exemplo 1, parágrafo 5).

Também no final da Parte 2, no parágrafo 7, a palavra-chave do tema está presente:

*É, por isso, nós temos que nos curvá diante * desse problema * para não nos arrependermos mais em diante!*

** (a violência)*

É curioso observar que ambas as ocorrências (parágrafos 5 e 7) parecem demonstrar uma preocupação da autora em inserir a palavra-chave nestes pontos. No primeiro caso, causa estranheza a artificialidade da justaposição de *você entra em prantos e vendo tudo como pura violência!*. No parágrafo 7, a inserção por aspas evidencia que a palavra foi efetivamente colocada *a posteriori*, em duas tentativas. Aqui, há ainda o uso de parênteses que também pode ser utilizado por alunos como forma de destaque (sobre isso, mais adiante).

Esta é uma característica altamente recorrente nos textos de alunos e, muitas vezes, a palavra-

chave aparece destacada de várias formas, como, por exemplo, pelo uso dos recursos assinalados de **a - f**.

a) toda a palavra em caixa alta ou letra maiúsculas - cf. o Exemplo 5 em que, tanto na abertura quanto no fechamento, a palavra-chave aparece em letra maiúscula;

Exemplo 5

(E201 - F, 7ª., 14 a.)

Violência

A **Violência** é uma palavra muito forte para todo o mundo.

A televisão mostra isso todos os dias, mas um dia isso ira acabar e não existirá mais **Violência**.

b) letras maiores que o resto do texto;

c) sublinhados dos mais diversos tipos (nos originais aparecem, entre outros, linha reta, pontilhada, traços inclinados, ondulados, com bolinhas).

Exemplo 6

(E193 - , 7ª., F, 13a.)

Violência

A **violência** para mim, são efeitos históricos, que **desenvolveram**-se, a partir do momento em que determinados **países**, como o Brasil, não legaram políticos competentes e honestos. Esses políticos não se interessam por um **país melhor, desenvolvido**: ...

Tantas crianças jogadas pelo chão, tanta marginalização ... Onde estão os pais dessas crianças? - Estão a procura de um **mundo melhor**, não importa de forma, violência, guerra, roubo: O importante é conseguir buscar seus objetivos, pois em um **país subdesenvolvido** como o nosso, "**a violência gera violência**".

No Exemplo 6, a retomada da palavra-chave na abertura é salientada pelo sublinhado; no fechamento, o termo reaparece no clichê, enfatizado por aspas. Além da palavra-chave, outras expressões são comuns à abertura e ao fechamento: países que desenvolveram-se / país desenvolvido / país melhor (abertura) e mundo melhor / país subdesenvolvido (fechamento), confirmando as observações feitas na análise do Exemplo 1.

d) aspas, conforme aparece no Exemplo 7.

Exemplo 7

(E165 - M, 6ª., 12 a.)

Os sem terra

O **'sem terra'** são pessoas que não tem onde mora e ficam agrupados nas terras dos outros ... e o governo sabem que tem muitos conflitos por ai e não doam a terra que tem a os **'sem terra'**.

e) parênteses.

O uso de palavra-chave entre parênteses como meio de salientar a manutenção do tema proposto, pode ser visto no Exemplo 1, comentado anteriormente. Neste exemplo, podemos observar outros usos de parênteses que, embora não ocorram com a

palavra-chave do tema e extrapolem a questão de sinalização de macro-ações tópicas, parecem ratificar a nossa interpretação de que o parênteses pode ser usado como forma de chamar a atenção do professor. No primeiro e no sexto parágrafos, encontramos, respectivamente:

Um tempo, tudo no mundo tinha uma guerra, chamada (2ª guerra mundial),

... como o que eles pensam que são pais dos pobres, que tem o direito de sair batendo nos pobres, ricos como pessoas que pensam que podem tudo: (É o caso dos policiais de Diadema).

Em ambos os casos, o aluno parece querer evidenciar conhecimento factual. Observe-se que os dois fatos históricos que cita, a 2ª guerra mundial e o caso dos policiais de Diadema, encontram-se, ambos, entre parênteses. Acreditamos tratar-se de um artifício para chamar a atenção para aquilo que o autor acha que o seu leitor considera mais relevante - no caso, como é a prática comum na escola, conteúdo informacional.

Talvez seja importante lembrar que não estamos afirmando que o parênteses é sempre utilizado como forma de saliência. Neste mesmo Exemplo 1, outros usos podem ser observados. De forma quase contrária, no parágrafo 3 - (*finalmente*) - parece sinalizar um item supérfluo, do ponto de vista informacional. As expressões entre parênteses no parágrafo 1 - (*claro, homens maiores de 18 anos*) - e no parágrafo 2 - (*alguns deles*) - revelam a preocupação do aluno com a precisão do texto, antevendo uma possível reação negativa do professor. O aluno corrige a vagueza do termo *pessoas*, demonstrando saber, *claro*, que apenas os homens maiores de dezoito anos podem ir para guerra. Neutraliza o radicalismo da afirmação de que todo pai está preocupado apenas com suas plantações, adotando uma posição menos criticável, mais *correta*.

f) outros meios de destacar a palavra-chave que foram encontrados no *corpus* incluem a troca de lápis por caneta; escrita em cor diferente; expressões ladeadas por desenhos; utilização de novo parágrafo; termos colocados no meio da linha etc.

Ações tópicas e uso de exclamativas

Tanto na fala quanto na escrita, é comum o uso de interrogativas como forma de sinalização de ação tópica. Escolhemos comentar aqui (de forma bem sucinta), o uso de exclamativas, não só por serem menos estudadas na sua relação com a organização tópica, mas principalmente por sua ocorrência no texto básico.

A amostra revela que pode existir uma relação sistemática entre o uso de exclamativas e fechamentos. No Exemplo 1, tanto na Parte 1 do texto quanto na Parte 2, a aluna sinaliza o fechamento com uma exclamativa:

Você entra em prantos, vendo tudo como pura violência!

É, por isso, nós temos que nos curvá diante desse problema (a violência) para não nos arrendermos mais em diante!

Outros materiais revelam que, além dos fechamentos típicos por exclamativas como:

Salve a natureza!

Vamos todos ajudar o Brasil!

O país inteiro contra a dengue!

São também frequentes o uso de exclamações com finalizações que consistem no ponto de vista do autor em relação ao tema, como nos exemplos seguintes.

Exemplo 8

(E179, M, 6ª., 13 a.)

Os Sem-Terra*

São pessoas pobres, que não têm terra para fazer suas casinhas, e que ...

...

Minha opinião é: os sem-terra devem ser atendidos, para evitar conflitos com mortes e sermos mal-falados em outros países, pois **ISSO É UMA VERGONHA!**

Obs: As expressões marcadas por * - "Os Sem-Terra", do título e "ISSO É UMA VERGONHA" - foram escritas à caneta.

A finalização que resume a posição do autor é enfatizada não só pela ocorrência da exclamativa, como pelo uso de caixa alta e mudança de lápis para caneta. Aqui também podemos observar outras marcas de fechamento, já comentadas, como o uso da palavra-chave do tema (*sem-terra*) e maior envolvimento (*sermos*), no último parágrafo. Exemplos semelhantes podem ser vistos em 9 e 10, com os fechamentos que enfatizam as opiniões dos autores, marcados por exclamativas.

Exemplo 9

(E157 - F, 6ª., 11 a.)

"Os Sem Terra"

...

E eu não concordo em nada que eles fazem!

Exemplo 10

(E166, F, 6ª., 12 a.)

Os Sem Terra*

Os Sem Terra são um grupo de pessoas que não tem onde morar.

...

É, isso suas Brigas com os governadores, são causa de campanha contra fome.

Esses governadores são*

Covardes!

Covardes!

Covardes!

Obs: o texto foi escrito à lápis, com as seguintes exceções, à caneta (assinaladas por *): o título,

o enunciado final (Esses governadores são), além das setas e dos pontos de exclamação.

4 Observações finais

Pelas análises, pode-se constatar que os alunos tentam estabelecer uma **interação** com o professor, deixando **pistas** nos textos para chamar a atenção para o que consideram mais importante. O julgamento do que os alunos acham relevante está baseado em suas experiências cotidianas, ficando evidente a imagem que têm da escola. Assinalam que não estão se desviando do tema proposto (retomando a palavra-chave do título logo no início do texto, geralmente destacando-a), assim demonstrando que tomam a atividade de produção textual como um teste de conhecimento sobre um dado assunto. Inserir expressões que quebram o fluxo textual para demonstrar conhecimento factual, corrigir imprecisões terminológicas e prevenir possíveis restrições do professor quanto às informações veiculadas, assim tentando mostrar, por um lado, que estão informados sobre os fatos recentes e, por outro, que são precisos na sua linguagem. Em temas que pressupõem tomada de posição, salientam suas opiniões nos finais através dos mais variados artifícios, assim chamando a atenção do professor para o domínio das técnicas redacionais. Em outras palavras, estas características são indícios de que o aluno **escreve para o professor**, sob a pressão da avaliação, seja a redação para nota ou não.

Dentro do possível, procuramos apresentar evidências de que as características apontadas na análise do exemplo principal não eram particularidades, mas prototípicas de textos de alunos. Do ponto de vista do tratamento tópico, análises sistemáticas desses textos parecem indicar que a busca de atender às expectativas - reais ou supostas - do professor no que concerne à consistência informacional, leva a uma certa **homogeneidade de conteúdos**. Na escola, escrever parece ser uma simples tarefa de veiculação de informações já sabidas, quando, pelo menos na nossa opinião, a função mais básica da língua é a comunicação. O que equivale a dizer que não conseguimos transferir a noção de **texto como atividade**, de **texto**, falado ou escrito, **como interação** para as situações de ensino. Aqui caberia perguntar o que a escola pretende do aluno: que ele seja um burocrata do texto ou que seja capaz de interagir de forma competente nas mais diversas situações comunicativas.

Com a observação mais detalhada do Exemplo 1, buscamos sustentar a tese de que o ensino de produção textual deve se basear em análises dos textos de alunos, pois elas apontam **processos** operantes no momento da redação que uma avaliação do texto como **produto** não é capaz de identificar. A análise mostrou que a autora da redação 1, tendo optado por um tratamento narrativo do tema, concluiu o texto e depois o recomeçou, com dificuldade, adicionando mais uma parte para que ficasse mais longo. Fica-

ram evidentes as preocupações da aluna: a busca da consistência (tenta mostrar conhecimento sobre fatos ocorridos) e da precisão (insere termos *certos*, corrigindo expressões mais vagas). Outros alunos ainda revelaram, de forma mais evidente, o cuidado com a objetividade (ir direto ao assunto) e com a técnica redacional (depois de expor o lado positivo e negativo, explicitar suas posições no final). Estas preocupações, limitadas pela necessidade de se deter num tema específico, são responsáveis por muitas das características que nos causam estranheza e que vão desde o emprego inadequado de letras maiúsculas, de caixa alta etc, passam por inusitadas ocorrências de parênteses, aspas, exclamações, e chegam até esquisitices como uso de lápis/caneta, caneta azul/vermelha e letras miúdas/ garrafais.

Observemos que, embora a **heterogeneidade** seja reconhecida como a característica mais básica da língua, ainda não conseguimos integrar essa noção em metodologias de ensino, no caso de produção textual. Há materiais substantivos sobre a variação na fala, mas ainda cabe questionar quais seriam as variáveis a se considerar na análise de textos escritos, por exemplo, qual a influência do tema na produção textual de alunos. Para terminar, temos que reconhecer que, embora haja uma literatura relevante a respeito de ensino de produção textual, a dificuldade de se trabalhar a língua de forma dinâmica e

dialógica evidencia a necessidade de se continuar pesquisando este assunto de forma a mais sistemática possível.

Bibliografia

- CHIAPPINI, Lúgia. 1997. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. Coleção *Aprender e Ensinar com Textos*. SP: Cortez Editora.
- GERALDI, João Wanderlei. 1997. Da Redação à Produção de Textos. In: Lúgia Chiappini (ed.), p. 17-24.
- GOFFMAN, Erving. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JESUS, Conceição Aparecida. 1997. Reescrevendo o Texto: A Higienização da Escrita. In: Lúgia Chiappini (ed.), p. 99-117.
- LABOV, William. 1979. *Language in the Inner City*. Philadelphia: Pennsylvania Press.
- MARCUSCHI, Luíz Antônio. 1998. Nove Teses para uma Reflexão sobre a Valorização da Fala no Ensino de Língua. (A propósito dos "Parâmetros Curriculares no Ensino de Língua Portuguesa de 1ª. a 4ª. série do 1º Grau Menor). *Revista da ANPOLL 4*. FFLCH/USP, p. 137-156.