

Interação pela linguagem escrita na perspectiva da Educação Linguística

Waldivia Maria de Jesus*

RESUMO: Este artigo propõe refletir acerca de dados coletados em pesquisa realizada com professores de língua materna, da educação básica, da Rede Pública de Ensino, da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a um grupo selecionado de 60 professores. Os dados dessa pesquisa revelaram que 45 dos 60 professores consultados têm dificuldade para orientar os educandos nas atividades de textualização de informações, na “estrutura esquemática” argumentativa, de maneira interacionalmente satisfatória. As reflexões sobre o tema se ancoram em teorias linguísticas, de base sócio-interacionista, e na ciência da educação. A análise dos dados se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas, que apontaram para a orientação do ensino da escrita a partir situações-problema.

Palavras-chave: Organização textual; uso da linguagem; interação social.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on data collected in a survey of teachers of mother language, of basic education in public schools, of São Paulo city. Data were collected through a questionnaire applied to a selected group of 60 teachers. The data from this survey revealed that 45 out of 60 teachers found difficult to guide the students in the activities of textualization information in the argumentative "schematic structure" , so interactionally satisfactory. The reflections on the subject are grounded in linguistic theories, of social interactionist base, and science education. Data analysis was conducted simultaneously to the indication of methodological clues that pointed to the orientation of the teaching of writing from problem situations.

Key-words: Textual organization; language use; social interaction.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em refletir acerca de dados coletados em pesquisa realizada com um grupo selecionado de 60 professores, de língua materna, da Educação Básica. Os dados revelaram que 45 dos 60 consultados têm dificuldade de orientar os educandos nas atividades de textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa. A análise dos dados colhidos se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas que apontaram para o ensino da escrita, a partir de situações-problema.

* Doutoranda em Letras, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As situações-problema foram construídas a partir de debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas nas universidades públicas. A opção por trabalhar com situações-problema se justifica pelo fato de estas favorecerem a argumentação que, na visão de Vignaux (1995), consiste em verdadeiro método de investigação e um dos meios que conduz o enunciador a progredir em um plano de reflexão e, assim, distinguir entre o verdadeiro e o falso em cada matéria.

A pesquisa se processou a partir dos seguintes passos: levantamento bibliográfico sobre o tema, elaboração do questionário, escolha de sete escolas da Rede Pública de ensino, visita a essas escolas, explicação dos motivos da aplicação do questionário aos professores, aplicação do questionário, tabulação e análise dos dados obtidos. As escolas pesquisadas localizam-se na cidade de São Paulo, Zona Sul, periferia de Santo Amaro.

A escolha das escolas seguiu o critério de localização, com base no pressuposto de que sua localização, na periferia, dificultaria o acesso de pesquisadores, que promoveriam o intercâmbio entre essas escolas e a universidade. Em função da localização, essas escolas necessitariam de maior apoio teórico do que aquelas situadas na proximidade de grandes centros.

1. Quadro teórico

Nesta pesquisa, refletimos acerca da organização do texto expositivo-argumentativo como prática social ou instrumento de realização de intenções comunicativas do enunciador. Nesse sentido, Vignaux (1995) sustenta que a argumentação, como prática social, manifesta-se por razões acerca de vários problemas e, sendo assim, o enunciador elegeria entre as estratégias argumentativas, as mais adequadas, com vistas a modificar o juízo dos enunciatários acerca desses problemas.

A utilização de estratégias argumentativas torna-se possível, mesmo dentro dos limites da superestrutura argumentativa, que Van Dijk (1978) define como uma espécie de esquema a que o texto se adapta, para atender a certas determinações, segundo o contexto comunicativo. Isso significa dizer que as macroestruturas se adaptam aos esquemas globais abstratos, que também são adaptáveis aos diversos sistemas linguísticos.

A superestrutura textual impõe certo limite às macroproposições semânticas, mas, mesmo assim, ainda reserva espaço para que o enunciador interaja, linguisticamente, conforme suas intenções comunicativas. Isso quer dizer que dentro da “estrutura esquemática” do texto o enunciador pode definir seu projeto de dizer conforme os objetivos que pretende alcançar. E, assim, faz suas escolhas linguísticas, elege o modo de estruturação de seus enunciados e o modo de dirigir a inserção dos interlocutores no circuito da comunicação, conforme sua escala de valores.

O conhecimento superestrutural deve fazer parte da educação linguística dos usuários da língua. Coseriu (1992) explica a educação linguística por meio de três disciplinas, que constituem a base da competência comunicativa. A gramática, que se liga ao saber gramatical, aplicado a todos os tipos de textos (formação do gênero e do plural). A dialética, que se refere ao saber sobre o uso linguístico adequado às situações e aos contextos. A retórica, que se refere ao uso coerente da língua em diálogo. Na retórica, estabelecem-se as normas de uso linguístico que estão subordinadas aos seguintes fatores:

- o objeto do falar: de que se fala?
- o interlocutor: com quem se fala?
- tempo: em que ocasião se fala?

A educação linguística constitui um modelo “técnico-didático” que conjuga saberes linguísticos e extralinguísticos e abrange a Linguística Textual e a Ciência da Educação, entendida por Ausubel & Robinson (1969), como ciência aplicada de valor social, que se interessa por propriedades de aprendizagem relacionáveis a meios eficazes, para promover mudanças na estrutura cognitiva do educando. Unimos saberes pedagógicos aos saberes linguísticos, com o propósito de buscar meios que facilitem a mobilização de conhecimentos linguísticos, que facilitem ao educando uma interação social competente, nas diferentes situações de comunicação.

A Ciência da Educação contribui para compreender aspectos relacionados com os porquês da realização ou não realização da aprendizagem, bem como as circunstâncias que os envolvem. Essa ciência fornece base cognitiva que complementa as teorias linguísticas e possibilita a compreensão de alguns aspectos das operações mentais, que acontecem quando o sujeito aprende, embora não dê conta de tudo o que ocorre na “caixa preta das operações mentais”. (PERRENOUD, 1999)

No âmbito das teorias linguísticas, recorreremos a autores que assumem um ponto de vista interacionista da linguagem. Ducrot (1981) propõe explicar a argumentatividade humana, por meio da análise transfrástica, significado que ultrapassa o nível da frase. Trata-se, por assim dizer, da capacidade que os usuários da língua têm para usar a linguagem de forma criativa, de acordo com a diversidade de objetivos. Sob a ótica desse autor, os operadores argumentativos são mais que conectores de frases, uma vez que eles têm valor semântico e, sendo assim, apontam para uma determinada direção.

Nessa perspectiva, Varó (1990) define o texto como uma fonte inacabada de sentidos, posto que se trata de um fenômeno dinâmico condicionado pela atuação circunstancial de lugar e tempo de enunciação. Nessa direção Bakhtin (2003) reitera que não há sentido literal de um enunciado, visto que em cada situação ele se atualiza, de acordo com o contexto de uso da linguagem, com os usuários da língua e com os fatos enunciativos.

Na área do ensino de redação, adotamos as teorias dos autores que discorrem acerca da organização textual de forma didática. Garcia (1972) propõe quatro estágios como recurso de organização do texto expositivo-argumentativo, a saber: a) formulação da tese, que deve ser clara e inconfundível; b) a análise da tese, que envolve esforço do enunciador para manter a imparcialidade; c) a formulação dos argumentos, que constitui a argumentação propriamente dita. Trata-se do estágio em que o enunciador apresenta as provas ou as razões que sustentam a tese; d) a conclusão, que resulta das provas ou das razões apresentadas.

Nessa direção, Serafini (2004) trata a organização do texto como o interrelacionamento entre as partes, que se estabelece por um fio condutor ou elo coesivo. Esse elo permite que o texto progrida semanticamente, constituindo uma unidade unitária. Essa condição, na visão da autora, é essencial para obter um texto bem formado: aquele que facilita ao leitor identificar as relações de sentido entre as partes. A ausência desse elo entre as partes do texto resultaria em falhas de estruturação, o que afetaria a legibilidade e, conseqüentemente, a construção de sentido.

Para evitar falhas de estruturação do texto, Soares (2004) propõe, em primeiro lugar, a construção da frase-núcleo, ou seja, aquela frase que geralmente abre o parágrafo, introduz o assunto no texto e serve como parâmetro para que o escritor não se desvie do

tema proposto. Essa frase constitui um instrumento tanto para quem lê quanto para quem escreve. Para quem escreve, constitui um instrumento de controle de fidelidade ao objetivo; e para quem lê, facilita a assimilação da intenção do escritor e o processo de interpretabilidade do texto.

2. Ensino do texto expositivo-argumentativo

Com base nesse aporte teórico, elaboramos o questionário que foi aplicado aos professores de língua materna, com vistas a identificar possíveis obstáculos que se interpõem no processo de ensino e aprendizagem, podendo dificultar a orientação dos educandos quanto à textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa.

Distribuímos 80 questionários e tivemos retorno de 60 respondidos. Desse total, 22 educadores trabalham no ensino Fundamental II e 38 trabalham no ensino fundamental II e também no ensino Médio. Para colhermos os dados, fomos a todas as escolas selecionadas, no final dos turnos matutinos e vespertinos, com o propósito de não interromper as atividades dos educadores. Nosso contato, com a maioria dos consultados, se deu face a face e, assim, pudemos explicar a finalidade do questionário e tirar dúvidas quanto ao preenchimento.

Perguntados sobre facilidades ou dificuldades para ensinar o texto expositivo-argumentativo, 45 informantes, dentre os 60, alegaram ter dificuldade, contra 15 que afirmaram ter facilidade. Os primeiros atribuíram suas dificuldades ao desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino. Os segundos atribuíram suas facilidades ao bom desempenho dos educandos. Isto quer dizer que os educandos apresentavam um nível de desenvolvimento cognitivo suficiente para caminharem sozinhos, independentemente, de procedimentos metodológicos, utilizados pelo educador, para ativar conhecimentos relativos à textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa.

Ao fazer referência à falta de materiais e ao desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino, os educadores manifestaram preocupação apenas com conhecimento prático. Esse conhecimento é importante, mas deve estar vinculado ao conhecimento teórico, visto que esse tende a conduzir os educadores a um plano de reflexão sobre suas ações. Essa reflexão facilitaria aos educadores a identificação de

modelos teóricos, a diferenciação e, conseqüentemente, a escolha dos modelos mais adequados para ativar os esquemas mentais pertinentes às atividades que pretendem desenvolver.

Em se tratando de atividades de produção textual, os modelos teóricos eleitos deveriam ser adequados para ativar conhecimentos linguísticos relativos à gramática, ao léxico e ao contexto sociocultural. Esses conhecimentos, na visão de Koch (2003), são responsáveis pelos meios coesivos que a língua põe à disposição de seus usuários, para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, conforme os modelos cognitivos.

O conhecimento enciclopédico liga-se ao contexto sociocultural e influem no processo de produção textual. Trata-se, por assim dizer, do conhecimento que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominada memória semântica ou social. Esse resulta de experiências vividas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, ao longo da vida e reflete o marco de cognição social e o individual. Então, se as experiências variam entre os grupos sociais, os modelos sócio-cognitivos também variam entre si. Isso implica em observar as características dos educandos envolvidos na situação de ensino e aprendizagem, a fim de eleger os modelos conforme suas características e os objetivos das atividades.

Porém, os educadores implicados nesse processo devem verificar, por meio de avaliações diagnósticas, se os conhecimentos armazenados na memória semântica dos educandos são suficientes para desenvolver as atividades que pretendem. Em se tratando de uma atividade complexa, como a organização de um texto expositivo-argumentativo, que requer capacidades de síntese, comparação e abstração, talvez seja necessário ampliar esses conhecimentos e enriquecê-los com novas experiências. No entanto, essa atitude não deve se distanciar dos conhecimentos que constituem o marco de cognição do grupo envolvido, na situação de ensino, a fim de não tornar a aprendizagem esvaziada de significado.

Nessa ampliação, incluem-se conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional contribui para que o produtor do texto reconheça os objetivos que orientam sua produção. Esse permite ao produtor do texto inserir-se na situação comunicativa, uma vez que o conduz à reflexão sobre a forma mais adequada para estruturar seus enunciados, com vistas a comunicar os significados que deseja.

O conhecimento comunicacional diz respeito às normas gerais de comunicação humana, conforme constam as máximas conversacionais de Grice (1975). Essas normas propõem os princípios, quais sejam: que o produtor não seja mais informativo que o necessário; que no ato comunicacional, não pronuncie expressões que considere falsas; que seja pertinente com aquilo que expressa; que evite expressões ambíguas, obscuras, desnecessárias e proceda ordenadamente.

O conhecimento metacomunicativo contribui para que o produtor do texto evite perturbações previsíveis na comunicação. Esse conhecimento vincula-se ao princípio de cooperação, proposto por Grice (1975). Conforme esse princípio, o enunciador, no ato da escrita, deve prever quais são as escolhas linguísticas e as formas de organização que podem facilitar a interpretação de seu texto, para não impor, ao leitor, a tarefa de adivinhação dos significados expressos no texto.

O conhecimento superestrutural contribui para reconhecer um dado tipo de texto, bem como distinguir os vários tipos de texto, conforme sua organização e sequenciação. Van Dijk (1978) discorre acerca desse tema em seu livro *La ciencia del texto*.

3. Fases de organização do texto expositivo-argumentativo

Perguntados sobre os procedimentos metodológicos que utilizam para ensinar a organização do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 24 afirmaram iniciar a orientação com a construção da frase-núcleo; 24 com a estruturação do parágrafo, 12 com a construção integral do texto. As dificuldades relativas à estruturação dessa tipologia textual, reveladas nessa pesquisa, justificam a opção do educador por iniciar a orientação dos educandos, pela estruturação da frase núcleo. Na visão Garcia (1972), essa frase é representada, na maioria dos casos, por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa, de maneira sucinta, a ideia-núcleo. Essa organização faz parte do parágrafo-padrão, que deve ser ensinado aos principiantes, visto que sua estrutura é considerada eficaz.

A opção do educador, por iniciar a atividade de produção textual, a partir da elaboração da frase-núcleo, está de acordo com o grau de dificuldade dos educandos, visto que o grau de desenvolvimento deles tende a determinar a dinâmica do ensino. Isso implica em iniciar as atividades de escrita do nível mais simples para o mais complexo.

A opção do educador por iniciar as atividades de escrita a partir a elaboração da frase-núcleo encontra respaldo na pesquisa realizada por Garcia (1972), sobre estruturas de parágrafos. Nessa pesquisa, o autor constata que 60% deles organizam-se pelo método dedutivo (do geral para o particular), ou seja, apresentam frase-núcleo inicial. O autor reconhece que essa predominância de estruturação permite ao educador tomá-la como padrão para ensiná-la aos educandos que ainda apresentam dificuldade no processo de escrita.

Ao seguir orientação semelhante, Soares (2004) enfatiza a importância de se redigir, em primeiro lugar, uma ou mais frases-núcleo, que traduzam o objetivo da escrituração do texto, com a finalidade de evitar a dispersão de ideias. Porém, lembramos que esse deve ser um estágio inicial de aprendizagem, devendo avançar no sentido de tornar o educando capaz de estruturar seu texto, conforme as circunstâncias de comunicação.

Isso requer que os educadores invistam em atividades que propiciem ao educando o desenvolvimento da autonomia de pensamento e de linguagem, para que ele perceba que nem toda unidade linguística apresenta as características de um parágrafo padrão. Sobre isso, Garcia (1972) enfatiza que em algumas situações de escrita, a ideia-núcleo pode se apresentar diluída no parágrafo, sendo apenas evocada por palavras de referência, como os pronomes ou partículas de transição. Essa forma de organização textual requer do produtor um maior domínio dos recursos linguísticos e autonomia de produção, por isso o ensino deve avançar com vistas a propiciar ao educando essa autonomia.

Os educadores que afirmaram iniciar a orientação dos educandos pela estruturação de um único parágrafo, também, estão em sintonia com o nível de desenvolvimento dos educandos, pois, se eles apresentam dificuldades nessa tarefa, é conveniente iniciá-la com o foco centrado numa única ideia. Assim, eles podem especificar, justificar e fundamentar essa ideia sem perdê-la de vista.

Nesse sentido, Serafini (2004) sugere que as ideias, com vistas à representação de um texto, na modalidade da língua escrita, devem ser bem definidas, bem desenvolvidas e exemplificadas. Isso significa ser cooperativo com o leitor, visto que o facilita a compreensão das ideias, expostas no texto, pois, quando ele apresenta

explicações suficientes e usa argumentos compartilháveis ou relacionados com as experiências dos prováveis leitores, facilita a eles aceitar a tese expressa no texto.

Isto posto, supomos que os 12 informantes que afirmaram orientar a estruturação do texto integralmente sejam aqueles que tenham relativa facilidade para ensinar e devem contar com um nível de desenvolvimento elevado dos educandos. Mesmo assim, Serafini (2004) sugere que se faça um roteiro, a fim de facilitar as ações do produtor. O roteiro envolve duas fases: a) a fase de coleta do material pertinente ao tema, organização dos dados e decisão sobre a tese ou ponto de vista, que orientará a escritura do texto; b) a fase do início da escrita, que deve se pautar pela composição de uma lista de elementos organizados em ordem. Esses dados revelam um resumo sintético do texto, o que permite decidir sobre a ordem sequencial das ideias e dos argumentos.

Esse procedimento torna possível ao produtor compreender que o texto não é uma lista de ideias não relacionadas entre si, pelo contrário, elas são um contínuo em que todas as partes se inter-relacionam. Nesse sentido, Serafini (2004) sugere que o produtor do texto dedique atenção especial à passagem de uma ideia à outra. Essa mesma atenção deve ser dedicada ao uso de conectores e juntores, que são responsáveis pela organização das frases, que devem estar ligadas de modo pertinente. Isso facilita ao leitor seguir o fio condutor do raciocínio e evita a dispersão de ideias.

4. Elos coesivos: progressão semântica

Perguntados sobre as facilidades ou dificuldades de ensinar a estruturação do parágrafo expositivo-argumentativo, dentre os 60 informantes consultados, 32 disseram ter dificuldades em mostrar os caminhos que levam o educando a estabelecer as relações de coesão e coerência, nos textos. Os consultados atribuíram essa dificuldade ao fato de o educando não dominar as categorias linguísticas estruturantes desse tipo de texto. E 28 deles atribuíram essa dificuldade à falta de material adequado ao ensino.

É possível que os aspectos citados estejam interligados, influenciando-se mutuamente. Sobre a falta de materiais adequados ao ensino, Perrenoud (1999) reconhece que seria relevante se os editores e os serviços de didática colocassem à disposição de educadores ideias de situações, pistas metodológicas e materiais adequados ao ensino. No entanto, o autor reconhece que a produção de um material dessa natureza torna-se, praticamente, inviável, visto que exige de seus autores mais

capacidade para criar do que para compilar. Além disso, o fato de esse material ser menos repetitivo, ele se torna mais caro, o que dificultaria sua circulação no mercado.

Já a falta de domínio das categorias linguísticas estruturantes do texto expositivo-argumentativo, talvez, decorra de falhas na aquisição de conhecimentos relacionados com a coesão, definida por (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981), como recuperação de alguns elementos em forma de pronomes, de paráfrases de unidades temporais e aspectuais. O elo entre esses elementos contribui para que o texto progrida semanticamente e alcance a coerência, que se manifesta em nível mais profundo, mediante a continuidade de sentido que caracteriza o texto. A coerência envolve a estrutura semântica, em termos cognitivos, e a estrutura lógica e psicológica, em termos dos conceitos expressados.

Para Halliday & Hasan (1976), a coesão liga-se às relações de significado que existem dentro do texto. Essas relações definem o texto como uma unidade de sentido e não como uma sequência aleatória de frases. Assim, a coesão resulta do modo como os elementos estão relacionados, entre si, criando um vínculo entre eles.

Conforme o exposto, a coesão e a coerência estão imbricadas e ambas constituem a unidade textual, contribuindo para a “boa formação” e, conseqüentemente, para sua aceitação como uma unidade de sentido. Porém, convém lembrar que a aceitação de um texto não depende apenas da “boa formação”, mas também de fatores ideológicos que influenciam na avaliação e na aceitação de um texto como sendo coerente ou “bem formado”.

Isso se explica porque a coerência é construída por meio do relacionamento entre os conhecimentos armazenados na memória semântica dos interlocutores e o produto linguístico enunciado. Assim sendo, no ato de produção de um texto o educando deve pensar em sua aceitação como um texto, posto que “não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase e em continuidade, um texto.” (BEAUGRANDE & DRESSER, 1981)

Além dos fatores de coesão e coerência, há outros conhecimentos essenciais ao processo de produção textual, conforme já dissemos. Desse modo, caso sejam identificadas falhas na aquisição desses conhecimentos, faz-se necessário construí-los ou ampliá-los, a fim de formar, na memória de longo prazo do educando, uma “moldura ideacional” constituída por conhecimentos mobilizáveis, no processo de produção e

interpretação de textos, uma vez que decorar as formas linguísticas, talvez não garanta a eficiência no uso.

Esclarecemos que, nessa pesquisa, não tratamos da questão do uso de manuais didáticos ou manuais de redação, utilizados pelos educadores, a não ser por meio de perguntas e respostas, nas quais 28 dos 60 informantes afirmam que a falta de material adequado ao ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo, constitui um dos obstáculos. De fato, é fácil constatar que os conteúdos, sobre redação, apresentados nos manuais didáticos, são superficiais, fragmentados e centrados na forma da língua, o que pouco contribui para o ensino da escrita, com vistas ao uso comunicativo da linguagem.

Há, ainda, outros fatores relacionados com os objetivos, que consistem em preparar estudantes para alguns exames como ENEM, vestibular e outros. Neste caso, o ensino de redação se torna estanque, com data para iniciar e para encerrar. Inicia-se em fase de exames e encerra-se após a aprovação nos exames. Fora isso, restam poucos motivos para continuar investindo no ensino da comunicação escrita. E, uma vez interrompido esse processo, interrompem-se, também, as possibilidades de desenvolver a competência escritora de educandos, visto que o desenvolvimento dessa competência resulta do fato de considerar a escrita como uma prática social que se realiza num processo contínuo.

Nesse sentido, Cintra (In BASTOS, 2000) propõe, como alternativa de ensino, uma educação linguística continuada, que priorize abordagens comunicativas, nas quais a gramática seja tomada como recurso auxiliar na produção de textos orais e escritos, uma vez que é por meio de textos que as pessoas se comunicam. Um trabalho dessa natureza englobaria questões co-textuais e contextuais e contribuiria para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, fazendo com que ele ultrapassasse o nível da gramática e atingisse o nível da proposição pessoal, transformando informações em conhecimentos próprios.

Ao reiterar o exposto, Bechara (2003) propõe que a educação linguística deve ter o objetivo de propiciar ao educando formação linguística completa, que resulte no desenvolvimento da competência comunicativa. Essa natureza de educação deveria pressupor toda a atividade linguística que privilegia todas as formas de cultura, não apenas os conhecimentos formais apreendidos na escola. Isso implica na necessidade de

abrir a sala de aula para todos os textos, a fim de facilitar ao educando o domínio das variáveis espontânea e culta da língua.

Sendo assim, o ensino deveria visar a aprendizagem significativa das categorias linguísticas, estruturantes do discurso argumentativo, uma vez que os dados revelam que a má estruturação de um texto afeta a legibilidade. Sobre esse aspecto, dentre os 60 informantes consultados, 27 admitiram ser essencial ensinar a estrutura esquemática do texto, e o mesmo percentual atribuiu igual importância ao ensino da construção de argumentos. Desse total, somente 06 atribuíram relevância ao ensino de técnicas de redação.

O ensino de técnicas contribui para a apreensão de estratégias que facilitem ao educando a disposição do conteúdo linguístico, dentro da "estrutura esquemática" ou superestrutura do texto, mas apenas isso não garante a interação. Por isso, torna-se relevante ensinar ao educando a construção de argumentos, com ênfase na situação comunicativa e na intenção comunicativa que pretende realizar, visto que a construção de um argumento não ocorre de maneira aleatória, mas para comunicar algo a alguém, em um dado tempo e lugar.

5. Falhas de Estruturação: compreensão leitora

Perguntados sobre os fatores que dificultam a legibilidade do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 33 disseram que as falhas de estruturação constituem fator prejudicial à sua compreensão, contra 21 que atribuíram tal dificuldade ao não atendimento da proposta, enquanto 06 dos consultados atribuíram-na às falhas ortográficas. Na perspectiva da educação linguística, todos esses fatores são importantes, uma vez que escrever bem implica em uma aprendizagem significativa da linguagem, que perpassa os níveis morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático. Nesse contexto, escrever bem significa fazer-se entender pelos leitores.

No âmbito da pragmática linguística, a noção sobre implicação léxica é relevante para a estruturação de um dado texto, visto que, no ato de produção de um texto, enunciador deveria eleger uma proposição, pressupondo sua caracterização por meio de outras proposições adicionais, que explicam seu conteúdo semântico. Sob a visão de

Varó (1990), isso implica em dizer que uma proposição completa seu significado por meio do relacionamento com outras, que a antecedem.

O não atendimento da proposta também pode afetar a legibilidade do texto, pois, quando nos desviamos da proposta, rompemos com o referente textual, que serviria de base para expandir, semanticamente, o texto e, assim, alcançar a coerência. Nesse sentido, Soares (2004) sustenta que a frase-núcleo, que equivaleria ao referente, é importante para quem vai ler a redação, por indicar, ao leitor, como foi delimitado o assunto, bem como o objetivo que dirige seu desenvolvimento. Já as falhas ortográficas não chegam a interferir nesse processo. Sobre isto, Garcia (1972) afirma que as falhas graves das redações escolares resultam antes da falta de ideias ou da má concatenação de ideias do que das incorreções gramaticais.

6. Avaliação de redações escolares

Perguntados sobre o que mais valorizam na avaliação de redações escolares, dentre os 60 informantes, 27 atribuíram maior relevância à sequenciação linguística, contra 21 que atribuíram maior relevância à relação entre as ideias. Do total, somente 12 atribuíram maior relevância à adequação da linguagem. A sequenciação linguística é importante, mas abrange apenas aspectos do texto-produto, que se ligam as relações anafóricas e catafóricas, entre as palavras na superfície textual. Halliday e Hasan (1976) trabalham esses elementos como fatores coesivos, que resultam no estabelecimento de relações intrafrásticas.

Entende-se, assim, que o texto-produto e o texto-processo são “peças do mesmo jogo” e devem ser avaliados nas redações. Isso implica em valorizar as relações semânticas entre as proposições e entre estas e o contexto de produção, pois isso significa atribuir realidade semântica aos enunciados. Nesse sentido, Ducrot (1987) sustenta que a imensa variedade de sentidos que aparecem nas múltiplas ocorrências pode ser engendrada, a partir de uma única significação, atribuída ao próprio enunciado. Assim, se o enunciador levar em conta as diferenças de situação, ele pode notar que cada ocorrência tem sentidos diferentes e várias representações possíveis da situação.

Isso significa que avaliar a adequação da linguagem tem igual relevância, visto que os textos são produzidos para desempenhar funções comunicativas. Para que o texto

cumpra suas funções, no ato da escrita, o enunciador deve fazer as escolhas linguísticas condizentes com seu projeto de dizer e com as características dos enunciatários, a fim de produzir um dado efeito de sentido sobre eles.

Enfim, o que ficou em relevo, nessa pesquisa, é que o desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino, bem como a inadequação do material disponível ao ensino dificulta o fazer pedagógico dos educadores, no que se refere ao ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo. Para auxiliar os educadores nessa tarefa, apresentamos uma proposta de ensino, baseada em situações-problema, por entendermos que essas situações favorecem a reflexão sobre o uso comunicativo da linguagem.

7. Uma proposta de ensino fundamentada em situações-problema

A proposta de ensino, em questão, foi elaborada a partir de problemas formalizados com base em pontos de vista em prol e contra a instituição das cotas étnicas, nas universidades públicas. Essa proposta de ensino foi direcionada a estudantes do final do Ciclo II e Ensino Médio. Construímos quatro problemas, mas por questão de espaço, apresentaremos apenas um.

A proposta de ensino, para a estruturação do texto expositivo-argumentativo, obedeceu aos seguintes passos: a) pesquisa sobre o tema “cotas étnicas” em várias fontes b) escolha dos textos abaixo dentre vários textos lidos; c) leituras e debates sobre o tema; d) contextualização do problema; e) explicitação do campo semântico; f) proposição dos problemas com base no ponto de vista dos autores dos textos que seguem.

Beatriz Marques

“Política para atender os interesses dos pobres, negros e qualquer maioria de excluídos, seria uma cota de 100 por cento de jovens terminando o ensino médio em escolas de qualidade e vagas de 100 por cento deles em universidades públicas. Em vez de botar o dedo na ferida, o governo prefere legislar em cima do tradicional jeitinho brasileiro e passar a bola pra frente com soluções de curto prazo. Um paliativo que corre o risco, agora ainda maior do que nunca de se tornar permanente” (Revista Carta

Kabengelê Munanga

“Sem impor algumas condições, as pessoas não vão fazer. Por isso a cota é importante. Você pode chegar numa empresa e dizer: olha, você não tem engenheiro negro aqui, dá para você contratar alguns? O cara vai dizer: me mostra onde estão que vou contratar. Porque não têm negros na medicina e se não mudarmos a história das universidades, nunca vai ter. O vestibular, que se diz uma questão de mérito, não tem nenhum mérito. Mérito é você pegar pessoas que tiveram a mesma formação, que vieram da mesma classe social e freqüentaram o

Conforme se observa, a jornalista Beatriz Marques explicita, de forma indireta, sua posição sobre as cotas étnicas, fazendo uso da predicação: “um paliativo”, “uma questão perene” e “soluções de curto prazo”. E, por meio da seleção lexical “qualquer maioria de excluídos” e “vagas de 100 por cento” posiciona-se contrária a instituição das cotas étnicas.

O problema que segue foi formalizado com base no ponto de vista do antropólogo Kabengelê Munanga que se posiciona favorável às cotas étnicas, de modo direto, sem utilizar recursos argumentativos que levem o leitor a concluir algo contrário à sua verdadeira intenção. Ao utilizar os verbos no presente do indicativo “a cota é importante”, “o vestibular não *tem* mérito”, o autor responsabiliza-se pelo fato enunciado ao mesmo tempo em que convida o leitor a receber o texto com compromisso.

Problema

Se as cotas étnicas são tão importantes a ponto de mudar o rumo da história das universidades, permitindo que existam negros na Engenharia e na Medicina, diminuindo a desigualdade social, então, por que algo que parece tão benéfico pode ferir a questão do direito ou do mérito?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para a explicação das prováveis causas. Partindo dos mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para as consequências.

Argumento 1. *Pode ser que* a mudança provoque insegurança, *porque* pode tirar muita gente da zona de conforto. E também *porque* as situações dadas acomodam, as novas incomodam, e o incômodo tenderá a influenciar o desejo de manter um estado de coisas.

Argumento 2. Se houver negros na Medicina e na Engenharia *pode ser que* eles demonstrem *tanta* competência *que* ponha em xeque as ideologias *que* apostaram no mito da incompetência dos negros

Argumento 3. Nessa situação, *talvez*, as cotas étnicas possam ferir, *não* a questão do direito ou do mérito *e, sim*, a questão do *status* social.

Conclusão: Conclui-se, *assim*, que as cotas não ferem *nem* a questão do mérito, *nem* a questão do *status* social, *porque nem* todos os negros, *nem* todos os brancos têm vocação *para* a carreira acadêmica. *Dessa forma*, essas mudanças não devem causar insegurança *nem* desconforto.

A proposta de ensino em questão foi apresentada aos educadores, que a apreciaram e sugeriram alguns ajustes, a fim de torná-la adequada à realidade de sala de aula. O objetivo dessa proposta consistiu em amenizar problemas relacionados com os vazios semânticos, nas redações escolares, resultantes da falta de coesão e coerência.

8. Considerações finais

Neste artigo, refletimos acerca de dados coletados em pesquisa realizada com um grupo selecionado de 60 professores, de língua materna, da Educação Básica. Os dados revelaram que 45 dos 60 consultados têm dificuldade de orientar os educando nas atividades de textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa. A análise dos dados colhidos se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas que apontaram para o ensino da escrita, a partir de situações-problema.

Com base na análise dos dados da pesquisa, propomos o ensino da escrita a partir de situações-problema, construídas com base em debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas, nas universidades públicas. A opção por trabalhar com situações-problema se justificou pelo fato de estas situações favorecerem a argumentação que, na visão de Vignaux (1995), consiste em verdadeiro método de investigação e um dos meios que conduz o enunciador a progredir em um plano de reflexão e, assim, distinguir entre o verdadeiro e o falso em cada matéria.

Em resumo, com a apresentação dessa proposta de ensino não tivemos a pretensão de resolver todos os problemas relativos às dificuldades encontradas pelos educadores, para orientar os educandos nas atividades de textualização de informações na superestrutura argumentativa. No entanto, esperamos ter contribuído para amenizar problemas relacionados com os vazios semânticos, nas redações escolares, resultantes da falta de coesão e coerência.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a intensificação do intercâmbio entre as universidades e as escolas básicas, com vistas a propiciar ao educador o aprofundamento teórico que o conduza a um plano de reflexão sobre suas ações, bem como a implementação de suas práticas de ensino.

9. Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. & ROBINSON, F. G. *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BAKTHIN, M. *A estética da criação verbal*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11 ed., São Paulo: Ática., 2003.

CINTRA, A. M. M. Educação lingüística continuada: o ensino de língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar. In BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 305-317.

COSERIU, E. *Competência lingüística*. Madri: Gredos, 1992.

DUCROT O. *Provar e dizer: leis lógicas e argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.
_____. *Dizer o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 2 ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

GRICE, M. P. Logic and conversation. In COLE, P. & MORGAN, J. (orgs.). *Syntax and semantics*, Nova York: Speech acts, 1975, p. 41-58

HALLIDAY, M. A. K & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longmann, 1976.

KOCH. I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 12 ed., São Paulo: Globo, 2004.

SOARES, M. B. *Técnicas de redação*. 22 ed., Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2004.

VARÓ, E. A. *Três paradigmas de la investigación lingüística*. Madrid: Marfil, 1990.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Piados, 1978.

VIGNAUX, G. *La argumentación: ensaio de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette, 1995.

Domínios de Lingu@agem