

SIMPÓSIO 24

PROCEDIMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES ESCOLARES

O objetivo deste Simpósio é viabilizar discussões acerca da organização textual-discursiva de redações escolares, com o objetivo de investigar os mecanismos de estruturação textual, tendo em vista a identificação de problemas de coerência provocados por transposição inadequada de traços da oralidade e por dificuldades na textualização de relações semânticas e/ou discursivas, assim como na operação de processos de encaixamento necessários à elaboração de períodos complexos. Para subsidiar o trabalho do professor, voltado à ampliação da competência comunicativa dos alunos, pretende-se apoiar as reflexões em pressupostos desenvolvidos por três linhas teóricas, buscando um olhar complementar sobre os fenômenos a serem analisados: a gramática funcional, a análise do discurso e a linguística textual, com destaque para a perspectiva funcional, como propostos por Halliday (1985), Matthiessen & Thompson (1988) e Hopper & Traugott (1993). Nessa linha, os conceitos de “continuum” e de “gramaticalização” assumem especial relevância na abordagem que se pretende desenvolver. Neves (2006) retoma esses autores ao realizar estudo de caráter funcionalista sobre a formação de enunciados complexos. Afirma que uma análise de base funcionalista procura avaliar a organização dos enunciados sob diversos níveis (predicacional, proposicional e ilocucional); sob diversos ângulos (informacional e interacional); e envolvendo todos os componentes (sintático, semântico, pragmático). Como desdobramento das reflexões desenvolvidas no Simpósio, pretende-se propor estratégias pedagógicas para o trabalho de leitura e produção de textos, de modo a favorecer ao aluno a identificação e incorporação das estratégias de organização textual que garantem sua unidade e eficiência.

COORDENAÇÃO

Maria da Aparecida Meireles de Pinilla

Universidade Federal do Rio de Janeiro

aparecidapinilla@gmail.com

Maria Cristina Rigoni Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

cristinarigoni@ufrj.br

AUTORIA, INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE: A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER

Ângela Cristina Rodrigues de CASTRO (UERJ/CMRJ)⁴⁹⁰

Resumo: A linguagem está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo como ser social (BAZERMAN, 2007): cada falante se coloca como sujeito-autor do discurso e considera que o *outro* participa na sua construção, segundo formação cultural construída por meio dos dizeres anteriores, em interações que refletem ideologias (BAKHTIN, 1992). Propõe-se a análise de textos produzidos por alunos de 1º ano do Ensino Médio, para uma avaliação diagnóstica do nível de letramento em Língua Portuguesa dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil, segundo visão dialógica do texto, observando-se o exercício da autoria, a recorrência à intertextualidade e à interdiscursividade na construção de textos.

Palavras-chave: Dialogismo. Escrita. Autoria. Intertextualidade. Interdiscursividade.

1. Introdução

A linguagem, numa concepção sócio-histórica, é entendida como lugar de interação humana, de interlocução, em constante elaboração pelos sujeitos na sua relação com seus interlocutores. Segundo Bazerman (2007), a linguagem está diretamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, à sua consciência individual e coletiva, aos seus relacionamentos, seus sentimentos, sua proximidade e seu distanciamento em relação aos outros.

A linguagem só ocorre porque cada falante se coloca como autor ou sujeito do seu discurso, imprimindo nele marcas linguísticas concretas e individuais (BENVENISTE, 1989). As noções bakhtinianas de polifonia e de dialogismo (BAKHTIN, 1992; CLARK & HOLQUIST, 2008) vão além dos ensinamentos de Benveniste, considerando que o *outro* também participa na construção do sujeito do discurso, na proporção em que ele espelha uma formação cultural construída, em interações, por meio do discurso de outros indivíduos e que reflete ideologias.

A escola deve fornecer aos alunos um instrumental para que possam interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita na sociedade, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência, assim como com o conhecimento acumulado nas diversas interações sociais de que participa.

Segundo Fiorin (2007, p. 96), o ensino de Língua Materna, nos níveis fundamental e médio, “deve ter como objetivo formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, pois só assim o aluno poderá compreender a informação disponível e organizá-la”; deve levar em consideração mecanismos que levem os alunos ao desenvolvimento de uma competência de produção textual mais eficiente, no trabalho com certos conceitos estruturadores da linguagem, tecidos a partir de uma rede de significados abonados pela cultura da formação social na qual todos nós estamos inseridos.

⁴⁹⁰ Doutoranda em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora de EF/EM do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), ambos no Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rcastrocrisina@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428432720068250>.

Considerando-se tais parâmetros, o estudo ora desenvolvido baseia-se na observação da *autoria* e de suas marcas, no posicionamento do sujeito que age sobre o que escreve, que faz uso de recursos argumentativos e de referência, como a *intertextualidade* e a *interdiscursividade*, especificando a que vem e para quem escreve.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Aspectos pragmáticos da linguagem

Considerando-se o caráter funcional e pragmático do exercício da linguagem, podemos afirmar que a escrita é “uma atividade de intercâmbio e interação, na qual determinado modo de atuar passa pelo contingente do ‘dizer’ verbal” (ANTUNES, 2009:166). Contudo, anterior ao “como dizer” e ao “em que ordem dizer”, está o “o que dizer”, no qual está inscrita a condição de relevância do texto. É o princípio da “expressabilidade”, princípio definido pela pragmática linguística, segundo o qual “tudo o que se quer dizer pode ser dito” (SEARLE, 1984).

Em adição, deve-se, porém, acrescentar que o “algo a ser dito” não é inteiramente novo, sendo ancorado nas possibilidades enunciativas anteriores, que compõem a formação do sujeito, a sua formação sócio-histórico-ideológica. Dessa forma, as identidades se formam e são atravessadas pelas posições construídas historicamente nos discursos; são constituídas heterogeneamente pelos efeitos das diversas posições de sujeito (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 25).

Conceber, então, o discurso como parte da prática social implica entender o discurso como um *modo de ação* sobre a constituição do mundo, como um *modo de representação* desse mundo e ainda como *modo de identificação* dos sujeitos que interagem no mundo.

2.2. Autoria, interdiscursividade e intertextualidade na construção do sentido

No estudo que ora se propõe, parte-se da concepção de que qualquer *texto*, em uma perspectiva bakhtiniana, constitui um *enunciado*, um *diálogo*, esse entendido como “o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio” (CLARK & HOLQUIST, 2008, p. 36). Partindo de tal perspectiva, Bakhtin entende que qualquer “enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279) - os gêneros discursivos ou textuais, que dependem da “natureza comunicacional” da troca verbal.

Apresentam-se, então, duas categorias: os “*gêneros primários*”: produções “naturais”, espontâneas, da vida cotidiana; os “*gêneros secundários*”: produções “construídas”, institucionalizadas, produções elaboradas que derivam dos primários.

Essa categorização do discurso leva à ancoragem do conceito de *dialogismo* e, posteriormente, de *heterogeneidade constitutiva*, nos quais se entende que qualquer texto/enunciado é dominado pelo *interdiscurso*, é tecido dos discursos do outro.

Diante da referida perspectiva, compreende-se que a ideia do discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do pensamento bakhtiniano e fundamento de sua concepção de dialogismo.

A *interdiscursividade*, um conceito originário da proposta teórica de Pêcheux, refere-se à *memória discursiva*, ou seja, aos vários discursos anteriores e exteriores ao dizer: “Esse dizer – eu falo aqui e agora – é determinado pelo interdiscurso, despossuindo o sujeito do domínio da enunciação, sem que ele o perceba.” (FLORES ET AL., 2009, p. 144).

Fiorin (2003, p. 32) define a *interdiscursividade* como “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”. Ele faz a relação com outros dois conceitos básicos relacionados ao estudo da interdiscursividade: a) *universo discursivo* – conjunto de formações discursivas de todos os tipos, que interagem numa dada conjuntura; e b) *campo discursivo* – conjunto de formações discursivas que estão em concorrência (por exemplo, o político, o religioso), que se delimitam reciprocamente, em uma região determinada do universo discursivo (FIORIN, 2004:40).

Na verdade, o interdiscurso constitui o eixo vertical de todos os dizeres já ditos e esquecidos, constituindo o dizível e caracterizando a constituição discursiva. Ele estabelece uma relação como o eixo horizontal, o eixo da formulação (o intradiscurso), ou seja, o eixo daquilo que se diz naquele momento específico, em condições também específicas. Ele traz, como afirma Orlandi (2001), a exterioridade para o interior da textualidade.

Dessarte, ao se estabelecer uma ponte da Análise do Discurso com os estudos em Linguística Textual e, mais especificamente, com a proposta dos *sete princípios de textualidade*, de Beaugrande & Dressler (1981), a atenção se volta para o princípio da *intertextualidade*, que *se relaciona com os fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos*. Conforme observa Bazerman (2007, p. 92): “A intertextualidade constitui uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita. Os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos”.

Embora a noção de intertextualidade tenha sido apresentada por Kristeva para o estudo do texto literário, Maria Teresa Gonçalves Pereira (1998, p. 284) afirma que o fenômeno também surge “nas pequenas intervenções do dia-a-dia, em conversas ou situações informais, títulos de obras de meios de comunicação diversos. *Aparece para pontuar, esclarecer, caracterizar melhor determinada situação*” (grifo nosso).

Conforme aponta Antunes (2009, p. 164), “todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto”. Ou seja, a intertextualidade aparece como uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado de outras como a coesão, coerência etc.

Para o Círculo de Bakhtin, os atos do discurso são considerados parte do conjunto dos atos humanos em geral e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos, e, sobre a ação autoral incidem os elementos sociais, históricos, ideológicos e o princípio dialógico, o qual segue a direção do interdiscurso, da relação com o outro (SOBRAL, 2009).

Em outras palavras, ser autor é ser o agente da arte de gerir a palavra, de explorar os sentidos que fluem dela (SOUZA ET AL, 2008, p. 44). Então, a atividade do autor incide sobre a organização do discurso, a partir da forma composicional: um texto é *individual* apenas na medida em que o falante escolhe a sua maneira de organizar o discurso.

O movimento da autoria é constituído pelas relações sócio-históricas instauradoras de discursividade – é nesse movimento que o sujeito produz algo interpretável, que se constitui pela *repetição*, pelo perpasso das diferentes vozes, que se estabelece, no nível enunciativo, pela intertextualidade e pela interdiscursividade.

3. A análise do corpus

Os textos analisados foram produzidos por alunos produzidos por alunos de 1º ano do Ensino Médio, para uma avaliação diagnóstica do nível de letramento em Língua Portuguesa dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil. O tema proposto para a redação era “o valor da amizade e no quanto ela pode ajudar, salvar ou mudar uma pessoa” e os alunos poderiam produzir uma crônica ou um conto, no modo de organização narrativo, contando uma história real ou imaginária, em 1ª ou 3ª pessoa. Foi fornecida uma coletânea de textos que pudessem

colaborar para a ativação dos esquemas de conhecimento de mundo dos alunos sobre o tema, conforme o Anexo 1. Tendo em vista os limites espaciais deste estudo, foram selecionados 02 textos, escolhidos segundo um critério de significância, de representatividade para o tema foco da análise.

Texto 1

O valor da amizade

Anos atrás meu avô me contou uma história sobre dois grandes amigos que são Asterix e Obelix, que viviam numa terra bem distante da nossa, lá no Gaulês, e eles grandes heróis da cidade. Certa vez esses dois amigos foram enviados lá numa ilha chamada “ilha das folhas amarelas”. Lá nessa ilha estavam acontecendo furtos, de cidades e, como proposta deles mesmos, eles decidiram descobrir porque desse nome da ilha.

Então começam sua viagem Asterix, Obelix e Pluto, cachorro de Obelix, na viagem, quando eles estavam no barco, Asterix avistava a ilha e nela uma doca com centenas de navios piratas, e eles quando viram foram para a outra banda da ilha e, atracaram na ilha. Eles já descobriram porque dos furtos, mas ainda havia muito a ser feito. E então eles com um mapa, que havia ganho, procuravam e nunca achavam nada, só havia uma mata muito fechada, e vários animais selvagens que tiveram que enfrentar e então quando chegaram ao grande centro da ilha, começaram a avistar algo que se parecia com gente mais misturados com outros animais, e esses bichos começaram a se aproximarem e a fazer perguntas, mas eles como muita coragem.

Como a proposta seria um texto organizado no modo narrativo, observa-se que o seu produtor, buscando adequar a esse modo, marca seu início com a locução adverbial “Anos atrás”, como o introdutor de um texto narrativo, provavelmente próximo do que considera uma narrativa típica de conto. Na busca, também, por adequar o seu discurso à proposta de texto e ao tema, o aluno permite que o espaço de sua enunciação seja tomado prioritariamente pelo dizer do *outro*, o avô, indicando que seu dizer “não está sozinho”.

Uma vez que o discurso é um construto social, este sujeito-autor se constrói como participante de práticas sociais de leitura oral (a narrativa oral de histórias, de contos), características do contexto da instituição “família” – o avô que lê, conta/narra uma história para seu neto. A figura do avô, ou melhor, a sua pessoa discursiva, constitui, aos seus olhos, a melhor figura para sustentação de seu discurso, na condição do verossímil, pautado que está no interdiscurso das relações familiares. É, na verdade, uma tentativa do sujeito-autor de fazer-se compreender pelo *outro*, de fazer-se aceito e, em consequência, persuadi-lo.

A organização inicial de seu texto (1º parágrafo) é feita por meio da narração em que há a associação da primeira com a terceira pessoa (“meu avô”, “nossa”), com discurso indireto, e cujo tema advém das narrativas de aventura protagonizadas por piratas, navegadores e heróis.

Considerando-se tal contexto, observa-se, a identificação que o produtor do texto faz de práticas de narrativa oral como lugar do modelo de narração mais próximo - isso se confirma por sua construção inicial “Anos atrás meu avô me contou...” (linha 1), denotando relato oral. Em “... que viviam numa terra bem diferente da nossa...” (linha 3), a construção, traduzida pelo pronome possessivo “nossa”, assim como a nomeação “meu avô” (linha 1), estabelecem a forma como este produtor textual faz a ponte da ficção com o real, buscando a verossimilhança, novamente com o intuito de levar seu interlocutor à compreensão e à aceitação dos elementos de seu relato (SEARLE, 1984), que domina o primeiro parágrafo de seu texto.

Da mesma forma, percebe-se que o autor faz uso de nomes de personagens de uma série de histórias em quadrinhos, criadas na França por Albert Uderzo e René Goscinny no

ano de 1959, intituladas “Asterix”, estabelecendo também um “acréscimo” de outro conhecido personagem – Pluto, de Walt Disney, numa apropriação que, intertextualmente, estabelece a relação com outros textos provavelmente já conhecidos de seu interlocutor, criando um contexto de reconhecimento de leituras e permitindo o posicionamento deste interlocutor em relação ao gênero produzido. Além disso, o reconhecimento de tais intertextos permite ao interlocutor o reconhecimento do locutor que busca estabelecer a interação, ou seja, salienta seu *ethos* discursivo.

Na construção de sua narrativa, o aluno não consegue, no entanto, dar conta do fato de que seu relato deveria constituir apenas um dos instrumentos de sua narrativa (a introdução), que o enredo de seu texto deveria avançar a partir daí, e que deveria, em associação com o tema proposto, estabelecer a complicação e a resolução.

Do mesmo modo, em relação ao mecanismo da interdiscursividade, certos procedimentos devem ser considerados. É possível, por exemplo, constatar a existência de um *gap* no anúncio do problema “furtos, (sic) de cidades” (linha 06) para a conclusão deste problema “Eles já descobriram porque (sic) dos furtos...” (linha 12) – há a chance de que o produtor do texto tenha tentado estabelecer o que vamos chamar de “relação anafórica estendida” por meio do mecanismo da interdiscursividade. Há, assim, uma relação entre “o que se está dizendo” – a) havia uma centena de navios piratas atracados em uma das docas da ilha e b) a razão dos furtos já fora descoberta – e o “já-dito” (silenciado, mas latente) – c) piratas cometem furtos, saqueiam cidades, encontrando o dizível, quase que numa relação de silogismo.

Lançar mão, no entanto, de inter e intradiscursos para fins de referenciação é uma estratégia rica, produtiva e complexa que demanda intensa cooperação entre locutor e interlocutor(es); diante de construções em que os referentes textuais (linguísticos) não se encontram bem articulados com os referentes situacionais (extralinguísticos), todavia, constitui uma tarefa muito perigosa: se o interlocutor não tiver as mesmas referências, não é possível conferir ao texto significado pleno e ele passa a pecar nos aspectos da coesão e coerência. Além disso, na observação dos interdiscursos e intertextos, identifica-se que o interlocutor do sujeito-autor é aquele reconhecido na maioria das vezes na escola, o professor – passa a haver um sujeito-autor mais preocupado com o “ter que dizer” menos com o “como dizer” e o “querer dizer”.

Texto 2

E a vida levou

Na vida, muitas vezes nos sentimos sozinhos e desamparados. Nessa horas é de fundamental importância termos alguém a quem recorrer, alguém por quem pedimos em nossas orações.

Hoje, depois de um dia estressante no trabalho, resolvi esfriar a cabeça e sair para dar uma volta. Peguei meu carro e sai para tomar um sorvete. Mil coisas começam a passar pela minha cabeça. Trabalho, marido, filhos, contas e mais contas. Isso tudo estava virando uma bola de neve que só aumentava e cada vez mais rápido, vinha em minha direção prestes a me derrubar.

Eis que surgem duas garotas vestidas com o uniforme do colégio em que eu estudava. Lembrei-me de Ana Maria, como aqueles anos foram bons! Apesar de difíceis por causa da separação dos meus pais, Ana os fez mais suportáveis. Lembro-me de quando estudávamos juntas e compartilhávamos segredos. Ela me apoiou muito. Sempre esteve comigo. Estudamos sempre na mesma sala. A convivência fez com que parecesse que ela me conhecia mais do que eu mesma! Ela sabia o que eu estava pensando. Eu completava as frases dela. Eramos inseparáveis! Amigos meus vieram e foram, mas Ana estava lá.

Onde será que ela está agora? O que será que ela está fazendo? Desde que me casei com Pedro não nos falamos muito. Ela foi madrinha do meu casamento, claro! Lembro que ela estava namorando um estrangeiro. Será que ela foi morar com ele no Canadá?

Eu não queria que a nossa amizade tivesse terminado assim. Na verdade, ela não terminou! Os anos se passaram e a vida nos afastou, mas as memórias permanecem guardadas comigo no mais profundo do meu coração. Uma melhor amiga é eterna. As lembranças são eternas.

Não há distância no mundo que me faça esquecer por um só dia da minha melhor amiga. Como eu preciso dela aqui... Mas o bom disso tudo, é que tenho certeza de que ela também sente muito a minha falta. Um amigo é um anjo enviado por Deus, para que Ele mesmo nos console através de outra pessoa.

Em oposição ao texto anterior, já podemos observar aqui uma abordagem mais próxima, no aspecto discursivo, de uma diferente perspectiva de autoria, de um posicionamento ideológico e constitutivo de texto diferente do observado no texto anterior, conforme o que se descreve a seguir.

A produtora do texto apresenta um título – “E a vida levou” – numa referência intertextual ao romance/filme “E o vento levou”, estruturando aí o início de sua argumentação, de sua orientação autoral em relação ao tema, criando condições/tons para seu dizer. Nesse título, observamos uma conformidade e aceitação relacionada a uma referência interdiscursiva com os desígnios da vida, atribuída não especificamente à efemeridade das situações na vida, mas ao afastamento físico entre as pessoas decorrente dos mandos e desmandos de nosso cotidiano.

A narração é toda feita em 1ª pessoa, o que, aos olhos do leitor, cria uma condição de maior verossimilhança, dando a ele a impressão de ser o único e exclusivo confidente da narradora (cf. item 2.2 sobre a posição do sujeito-autor em relação ao interlocutor). O fato de a aluna entremear em seu texto mais de uma forma de diálogo – o discurso indireto e o indireto livre – traz para o texto maior expressividade, pois é possível perceber que ação autoral estabelece-se quase que num movimento de um diálogo face a face, de confissão, de apropriação, estabelecendo uma cumplicidade com seu leitor.

Ao iniciar seu texto, a aluna faz uso de uma tese marcada por interdiscursos (“Na vida, muitas vezes os (sic) sentimos sozinhos e desamparados. Nessas horas é de fundamental importância termos alguém a quem recorrer, alguém por quem pedimos (sic) em nossas orações.”) que vem a sustentar todo o seu projeto de dizer. Este interdiscurso, se associado ao sentido construído pelo título e pelo último parágrafo (“Não há distância no mundo que me faça esquecer por um só dia da minha melhor amiga.”), permitem que se estabeleça uma coerência (“como dizer”) entre o tema, a hipótese do autor e a sustentação para o plano discursivo do texto, ou seja, “o que dizer”.

Esse seu último interdiscurso estabelece também uma intertextualidade com dois dos textos da coletânea – a “Canção da América” e o pensamento atribuído a Shakespeare. Em outras palavras, a produtora do texto, na figura do sujeito-autor-narrador, soube utilizar desse fator de textualidade para a construção da argumentatividade e do sentido de seu discurso.

Mas que leitor é esse a que o autor se refere? Basta olhar para os interdiscursos – é o leitor que já teve ou tem uma grande amizade, que vivencia ou já vivenciou a distância desse(a) amigo(a) e que mesmo depois de tanto tempo ainda guarda o sentimento da amizade em seu coração. Embora saiba que seu texto será avaliado por um leitor específico (o professor), ainda assim a aluna tem consciência de que tem seu espaço de dizer nessa interação, valorizando-o, demonstrando certa maturidade em relação à textualização.

4. Conclusão e Encaminhamentos

A análise aqui realizada aponta para o fato de que, no tocante ao ensino da escrita na escola, as aulas de língua materna precisam ser reestruturadas, visando a uma perspectiva do texto enquanto construção discursiva, carregada de significados outros que não só linguísticos; deve-se compreender que professores, mais do que “revisores” de textos de alunos, constituem seus interlocutores, o *outro* para quem escrevem. Somente assim poderá, efetivamente, ocorrer mudanças nos níveis de letramento e na proficiência escrita discente.

É preciso, também, observar como a escolha dos interdiscursos (consciente ou inconscientemente) permite situar o leitor possível para o texto, visto que todo interdiscurso vem carregado de formações ideológicas que se inserem nesse universo discursivo. Por essa razão, o *interdiscurso prima sobre o discurso*, ou seja, não se pode analisar o discurso sem considerar os discursos que nele se inserem, de forma antagônica ou não. Em outras palavras, os discursos depreendidos nas redações apontam para reflexos ou representações sociais construídas pelos alunos por meio dos diferentes modos como eles se posicionam como pessoas e sujeitos sociais, configurando a *autoria discursiva*.

Acentua-se, contudo, o fato de que *a questão não é a de ensinar o que é intertextualidade e interdiscursividade*, mas a de possibilitar a prática e fornecer as variadas orientações sobre o uso da linguagem por meio de tais recursos, conforme as demandas, os objetivos e as necessidades dos participantes de qualquer prática social da linguagem, inclusive a da recepção e produção textual.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

CHOULIARAKI, Lillie. & FAIRCLOUGH, Norman. *Disourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. In: ABDALA Jr, Benjamin. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia (org.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297 p. (p. 95-116)

FLORES, Valdir do Nascimento et alia. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Leitura e intertextualidade: o cruzamento de teorias e práticas textuais. In: VALENTE, André C. (org.) *Língua, Lingüística e Literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998, p. 279-291.

SEARLE, J.R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.

SOUZA, Osmar de (org.) et al. *Autoria: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares*. Blumenau: EdiFurb, 2008.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ANEXO 1 – Coletânea de textos para a produção escrita



1. Depois de algum tempo, você aprende (...) que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias. E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher. Aprende que não temos que mudar de amigos, se compreendemos que os amigos mudam, percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos.

(Texto disponibilizado na internet, supostamente atribuído a William Shakespeare.)

2. **Amizade** (do latim *amicus*; amigo, que possivelmente se derivou de *amore*; amar, ainda que se diga também que a palavra provém do grego) (...) A amizade pode ter como origem, um instinto de sobrevivência da espécie, com a necessidade de proteger e ser protegido por outros seres. Alguns amigos se denominam "melhores amigos". Os melhores amigos muitas vezes se conhecem mais que os próprios familiares e cônjuges, funcionando como um confidente. Para atingir esse grau de amizade, muita confiança e fidelidade são depositadas.

(Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre)



3. Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7712



4.

Canção Da América

Milton Nascimento

Composição : Fernando Brant e Milton Nascimento

Amigo é coisa para se guardar
 Debaixo de sete chaves
 Dentro do coração
 Assim falava a canção que na América
 ouvi
 Mas quem cantava chorou
 Ao ver o seu amigo partir
 Mas quem ficou, no pensamento
 voou
 Com seu canto que o outro lembrou
 E quem voou, no pensamento ficou
 Com a lembrança que o outro cantou

Amigo é coisa para se guardar
 No lado esquerdo do peito
 Mesmo que o tempo e a distância digam
 "não"
 Mesmo esquecendo a canção
 O que importa é ouvir
 A voz que vem do coração
 Pois seja o que vier, venha o que vier
 Qualquer dia, amigo, eu volto
 A te encontrar
 Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar.

5.

PROCEDIMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES ESCOLARES

Maria Cristina Rigoni COSTA (UNIRIO)⁴⁹¹

Raphael PELLEGRINI (IC-FAPERJ)⁴⁹²

Clara TAVEIRO (IC-FAPERJ)⁴⁹³

Resumo: Analisa-se a organização textual-discursiva de 137 redações escolares de base argumentativa com o objetivo de identificar problemas de coerência provocados por transposição inadequada de traços da oralidade e por dificuldades na textualização de relações semântico-discursivas. Esse diagnóstico permite caracterizar diferentes estágios de letramento, com base na proposição de um contínuo de graus de encaixamento próprios à constituição de períodos complexos. Toma-se como parâmetro a expectativa da utilização das marcas linguísticas próprias da estruturação argumentativa, com foco nos procedimentos de referenciação e nos processos de encadeamento textual para a expressão de relações lógico-discursivas, com base em pressupostos funcionalistas e sociointeracionistas.

Palavras-chave: mecanismos de textualização, argumentatividade, oralidade e letramento.

1. Introdução

O foco deste estudo é a análise da organização textual-discursiva de redações escolares de base argumentativa, com o objetivo de identificar problemas de coerência provocados por transposição inadequada de traços da oralidade e por dificuldades na textualização de relações semântico-discursivas. Esse diagnóstico permite caracterizar diferentes estágios de letramento, com base na proposição de um contínuo de graus de encaixamento na constituição de períodos complexos. Tomou-se como parâmetro a expectativa da utilização das marcas linguísticas próprias da estruturação argumentativa, de acordo com as exigências da interação comunicativa e do contexto situacional, com foco nos procedimentos de referenciação e nos processos de encadeamento textual para a expressão de relações lógico-discursivas.

É importante ressaltar o caráter produtivo desse esforço de identificação das dificuldades de textualização que contribuem para o fracasso escolar de crianças de classes populares, usuárias de variantes linguísticas mais afastadas da língua padrão. Marcuschi (2001:37) afirma que “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” Oralidade e letramento devem ser vistos como atividades interativas e complementares no uso da língua e não atividades dicotômicas. É preciso, portanto, esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua, porque “essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.”

Estudos desse tipo contribuem para alertar o professor de que a escola, ao desqualificar a fala do aluno e, conseqüentemente, a sua origem e sua identidade sociocultural, exerce uma

⁴⁹¹ Doutora em Língua Portuguesa e Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: cristinarigoni@gmail.com

⁴⁹² Bolsista de Iniciação Científica da Faperj e aluno de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: raphaelpellegrini@gmail.com

⁴⁹³ Bolsista de Iniciação Científica da Faperj e aluna de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: caraciolo@gmail.com

influência negativa sobre a aquisição da linguagem escrita, parte do seu processo de letramento. A análise das redações sugere, assim, que a dificuldade em estruturar períodos complexos, estranhos aos hábitos da oralidade, tem como consequência a produção de textos comprometidos do ponto de vista dos mecanismos de textualização, ou seja, da construção da coerência textual, gerando até casos de quase completa incongruência.

2. A constituição do *corpus*

O *corpus* do estudo é composto por 137 redações de alunos do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino de um estado brasileiro que apresentava, na década passada, baixos índices de desempenho nos processos nacionais de avaliação, como Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Para alterar essa situação, ministraram-se cursos de aperfeiçoamento e especialização a todos os professores da rede, focados no trabalho de leitura e produção textual. O projeto envolveu a produção de materiais didáticos direcionados aos alunos e aos professores, tendo como fio condutor a conscientização de que o texto deve ser abordado como um conjunto de enunciados inter-relacionados que adquirem sentido a partir da interação texto/ leitor, de acordo com fatores diversos: a forma de desenvolvimento do tema, as relações de coerência entre o texto e os conhecimentos de mundo dos interlocutores, as relações coesivas entre seus constituintes e a adequação às necessidades pragmáticas da situação de interação linguística em que foi gerado (o gênero textual e o modo de organização do discurso predominante)

Para orientar a mudança metodológica proposta aos professores, elaboraram-se matrizes de habilidades de leitura, produção textual e usos linguísticos, por gênero textual, que pautaram as atividades propostas no material didático. Procurou-se, dessa forma, evidenciar que esses três componentes da atividade curricular devem estar relacionados, de modo que cada um contribua para o desenvolvimento dos outros, tendo sempre como foco o texto - e não palavras, frases, classes ou funções - como unidade de ensino. Tal concepção decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações, opiniões, em situações de interação.

Um dos objetivos principais do material didático foi, portanto, favorecer ao aluno a oportunidade de identificar e incorporar estratégias de organização que garantam ao texto sua unidade e coerência, tendo em conta a concepção de coerência expressa por Charolles (2002), em sua proposta de metarregras.

Apoiado na análise de produções escolares e nos comentários registrados pelos respectivos professores, Charolles conclui que lhes falta o conjunto de recursos teóricos para operar sobre as análises das redações dos alunos, o que revela a importância que o regramento assume na sua proposta. Destacam-se, aqui, duas das quatro metarregras propostas: a *metarregra de repetição*, que pressupõe a recorrência interna do texto, para a qual a língua dispõe de recursos numerosos como: pronominalizações, definitivizações e referencializações dêiticas contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas; a *metarregra de progressão*, que pressupõe que um texto, para ser macro e microestruturalmente coerente, não pode apenas repetir o próprio assunto, numa circularidade temática, mas sim precisa evoluir em termos de informações novas ao leitor, evidenciando que a coerência dependeria de um equilíbrio entre a continuidade temática (tema) e a progressão semântica (rema).

Sob esse ponto de vista, a coerência depende, portanto, da hierarquização e do encadeamento das ideias em uma sequência em que as ideias secundárias sirvam de suporte à ideia principal, que corresponde à formulação do tema. Esse encadeamento é próprio a cada gênero textual e, conseqüentemente, ao modo de organização do discurso que estrutura as diferentes partes do texto.

Seguindo essa metodologia de ensino-aprendizagem, os alunos produziram redações de caráter dissertativo-argumentativo, a partir de várias atividades preparatórias que culminavam em um planejamento passo a passo do conteúdo a ser desenvolvido no texto. Esse foi um dos pilares da proposta pedagógica implementada nas escolas: a conscientização dos alunos sobre a existência de uma estruturação dos conteúdos desenvolvidos nos textos, tanto do ponto de vista da leitura, com a realização de atividades de reconhecimento da progressão temática do texto, como do ponto de vista da produção, com o planejamento das etapas constitutivas do texto a ser elaborado. Pode-se, dessa forma, comparar os diferentes desempenhos na mesma turma, cotejando textos sobre o mesmo tema e a partir do mesmo planejamento.

As redações do corpus analisado foram, portanto, elaboradas a partir de atividades de planejamento, encaminhadas pelos professores em formação continuada, tendo como objetivo a avaliação do ganho que o hábito de reconhecimento da progressão textual no processo de leitura exerceria sobre a produção de textos de caráter dissertativo-argumentativo

O que esperar do texto dissertativo-argumentativo produzido nesse contexto de planejamento? Apesar da consciência da estrutura argumentativa (declaração seguida de comprovações, como fatos, razões, evidências, geralmente acompanhadas de exemplos, que induzem à aceitação de uma tese e à conclusão geral e final), trabalhada no material didático, em uma redação escolar cria-se uma situação artificial que subverte as expectativas do planejamento, já que o aluno se dirige a um professor que, segundo sua experiência, utilizará seu texto para apontar falhas gramaticais. Esse contexto de produção artificial pode ser considerado, talvez, um dos componentes do insucesso na produção textual.

3. Mecanismos de textualização

De acordo com Charaudeau (2008), para haver argumentação é preciso que exista uma proposta sobre o mundo que provoque em alguém um questionamento quanto à sua legitimidade; um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta; e um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, se constitua no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Como componentes da lógica argumentativa, Charaudeau (2008) propõe uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado) e uma (ou várias) asserções de passagem, que permitem passar de uma a outra (inferência, prova, argumento). Essa relação argumentativa entre os três tipos de asserção é, fundamentalmente, uma relação de causalidade. Entretanto, outras relações podem e devem se estabelecer, como a conjunção, a disjunção, a restrição, a oposição, a finalidade.

Entretanto, não se deve reduzir o processo argumentativo a uma sequência lógica de frases, ligadas por conectores. Embora o texto escrito de base argumentativa seja extremamente encadeado e constituído por sentenças complexas, isso não é suficiente para que se instaure o processo argumentativo. Tanto que, na oralidade, a argumentação pode se constituir por frases soltas, exigindo intensa inferência do interlocutor.

Nas redações analisadas, interessa-nos, assim, analisar os mecanismos de textualização próprios aos modos de organização textual argumentativo e expositivo, levando em conta o que afirma Bronckart (1999, p. 262): “Os mecanismos de textualização são articulados à progressão do conteúdo temático e organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando relações de continuidade, de

ruptura ou de contraste.” Esses mecanismos podem, segundo o autor, ser agrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Os mecanismos de *conexão*, foco deste estudo, marcam as grandes articulações da progressão temática e são realizados por organizadores textuais que podem assinalar as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de outra forma de planificação, e podem ainda assinalar articulações locais entre frases. Nos textos de base expositivo-argumentativa, essas articulações podem ser marcadas por quatro categorias de elementos linguísticos: advérbios e locuções adverbiais de caráter transfrástico que não são regidas por regras de microssintaxe e não desempenham função sintática na frase em que aparecem, exercendo no texto função de segmentação ou de balizamento (*além disso, de fato, primeiramente, então*); sintagmas preposicionais que aparecem no ponto de junção de estruturas frasais, também exercendo no texto função de segmentação ou de balizamento (*depois de três dias, por outro lado, para esse fim*); conjunções coordenativas na forma simples ou complexa, cumprindo função de ligação ou balizamento (*e, ou, isto é, mas*); conjunções de subordinação que encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa (*desde que, porque, embora*), assumindo, portanto, função de encaixamento.

Espera-se, portanto, que os textos de caráter expositivo-argumentativo, por seu caráter reflexivo, teórico e persuasivo, apresentem estrutura sintática complexa para expressar relações lógicas de causa/consequência, contraposição, explicação, comparação, definição, comprovação, detalhamento. A presença de operadores argumentativos é essencial para expressar a logicidade necessária na relação entre as ideias expostas, pontuando e costurando o texto de forma a encaminhar o processo de convencimento do leitor.

4. Resultados da análise

Com base nos pressupostos teóricos explicitados por Bronckart (1999), Charaudeau (2008) e Charolles (2002), os procedimentos de textualização foram analisados por meio da identificação de ocorrências de ruptura das relações de continuidade, levando em conta o encadeamento textual e os processos de referenciação.

Foram observadas as seguintes ocorrências possivelmente relacionadas a hábitos da oralidade: sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; emprego equivocado de operadores que não estabelecem relações lógicas coerentes entre ideias do texto, o que pode ser explicado pela falta de hábito dos alunos; emprego inadequado do pronome relativo (com omissão da preposição ou a utilização de pronome inadequado, como *onde*); repetição exaustiva de termos sem a utilização de procedimentos mais sofisticados de substituição (por hiperonímias, hiponímias, nominalizações, expressões metafóricas); frases fragmentadas que comprometem a estrutura lógico-gramatical; frases com apenas oração subordinada, sem oração principal.

Tendo em vista as características da oralidade, observou-se que os textos dos alunos apresentam vários traços da simplificação evidente que se dá em relação ao padrão escrito: a) redução drástica de estruturas subordinadas, ao lado do aumento na frequência de estruturas coordenadas e absolutas; b) redução no uso de conectores para expressar relações lógicas essenciais à construção do texto, substituídas pela exigência de inferência por parte do interlocutor para suprir a sua ausência; c) redução cada vez maior do uso do subjuntivo, ao lado da ampliação do uso do indicativo combinado a estruturas frasais coordenadas ou absolutas; d) empobrecimento do processo de referenciação, com a repetição exaustiva de pronomes ou nomes; e) simplificação extrema da marcação da categoria tempo na morfologia verbal; f) falta de domínio de vocabulário mais abstrato e de maior complexidade, essencial ao desenvolvimento do processo argumentativo; g) e, principalmente, dificuldade de

identificação da progressão temática do texto no processo de leitura ou de planejamento da produção para garantir uma distribuição equilibrada de conteúdos.

Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos de truncamento no nível macroestrutural. Nos exemplos apresentados não foram corrigidos eventuais desvios ortográficos ou gramaticais, como concordância e regência.

a) Interrupção da progressão temática – a ideia expressa no segundo parágrafo interrompe a sequência de desenvolvimento do tema

“Atualmente convivemos com um grande problema que está sendo a poluição de rios. Essa poluição faz com que ecossistemas inteiros sejam destruídos.

Desde a pré-história a água é a substância mais importante para os seres humanos.

Um rio poluído é aquele, plantas e peixes não conseguem se desenvolver e um rio sem poluição é aquele que as águas são cristalinas e peixes e plantas se reproduzem naturalmente.” (Redação 89)

b) Baixo grau de informatividade, com repetição de ideias - o segundo parágrafo retoma o conteúdo do primeiro parágrafo, sem progressão temática.

“Vemos no mundo atual cada vez um número maior de adolescentes se tornando pais, sem ter nenhuma responsabilidade ou estrutura para enfrentar um acontecimento dessa magnitude em suas vidas.

Nos dias atuais cada vez encontramos meninos e meninas tornando-se pais mais cedo, por vezes acontece por descuido ou por falta de responsabilidade.” (Redação 2)

Para a análise dos truncamentos no nível interoracional, retomam-se pressupostos funcionalistas, como propostos por Halliday (1985) e Hopper & Traugott (1993). Nessa linha, os conceitos de “continuum” e de “gramaticalização” assumem especial relevância.

Neves (2006) afirma que os principais estudos funcionalistas rejeitam a descrição tradicional dos processos de coordenação e subordinação, que se apoia no conceito de independência sintática, ou seja, a possibilidade de uma oração desempenhar função em outra, de um nível superior. Propõe-se reavaliar essa distinção a partir de categorias discursivas com base na convicção de que a combinação de orações reflete a organização retórica do discurso. Isso significa que relações de causa, concessão, condição podem gramaticalizar-se em estruturas coordenadas ou subordinadas, dependendo dos objetivos e do contexto em que se dá a comunicação.

Combinando os níveis sintático e semântico, Hopper e Traugott (1993) propõem um continuum que combina duas categorizações: parataxe / hipotaxe; coordenação / subordinação. Para isso, utilizam dois critérios: dependência e encaixamento. Em um extremo, a parataxe envolve não-dependência e não-encaixamento; no outro extremo, a subordinação envolve dependência e encaixamento (caso das substantivas e adjetivas, que passam a funcionar como um sintagma dentro da unidade oracional em que se inserem); e, em uma posição intermediária, combinando dependência com não-encaixamento, a hipotaxe (caso das adverbiais).

A proposta de continuum para análise do *corpus* analisado é apresentada nos quadros abaixo e alguns casos são exemplificados a seguir.

Parataxe

sem operador	⇒	com operador inadequado	⇒	com a conjunção aditiva E	⇒	com operador adequado
--------------	---	-------------------------	---	---------------------------	---	-----------------------

Hipotaxe (informação adverbial posposta)

com operador após quebra de período	⇒	sem operador	⇒	com operador inadequado	⇒	com operador adequado
---	---	--------------	---	----------------------------	---	--------------------------

Hipotaxe (informação adverbial anteposta)

reduzida de gerúndio	⇒	sem operador	⇒	com operador inadequado	⇒	com operador adequado
-------------------------	---	--------------	---	----------------------------	---	--------------------------

Hipotaxe (informação adverbial intercalada)

sem operador	⇒	com operador inadequado	⇒	com operador adequado
--------------	---	----------------------------	---	--------------------------

Subordinação (adjetivas)

após quebra de período	⇒	sem pronome relativo	⇒	pronome relativo sem preposição obrigatória	⇒	pronome “onde” genérico	⇒	pronome relativo adequado
---------------------------	---	-------------------------	---	---	---	-------------------------------	---	---------------------------------

Subordinação (substantivas)

objetiva direta sem conjunção integrante	⇒	objetiva direta com conjunção integrante “que”
---	---	---

a) Estrutura paratática com ausência de operadores para expressar as relações lógicas entre as ideias:

“O lixo é um dos grandes transtornos que o Brasil vem vivenciando. A cada dia toneladas de lixo é produzido pelo homem. Os depósitos de lixo a céu aberto é um grande causador da poluição.” (Redação 7)

Comentário: Nesse fragmento, observa-se uma sequência de ideias, apresentadas sob a forma de períodos simples, sem que se explicitem as redações de sentido por meio de operadores e sem que se organizem em uma ordem presidida por algum princípio lógico. A primeira frase apresenta a tese defendida pelo autor do texto, a segunda e a terceira explicitam as supostas causas.

b) Estrutura paratática com presença inadequada de operador

“Muitas pessoas se classificam como tímidos porém mesmo sem saber realmente o que é a timidez.” (Redação 87)

Comentário: Nesse fragmento, constituído por três ideias, estabelece-se uma relação de contraposição entre “classificar-se como tímido” e “saber o que é a timidez”, mas utilizam-se, de forma redundante, dois operadores. A frase teria sentido completo se fosse construídas com apenas um deles: “Muitas pessoas se classificam como tímidos *porém* sem saber realmente o que é a timidez.” ou “Muitas pessoas se classificam como tímidos *mesmo* sem saber realmente o que é a timidez.”

c) Estrutura paratática com a repetição inadequada da conjunção aditiva “e”

“O lixo vem prejudicando o ser humano e a realidade e os próprios seres humanos que estão poluindo e a consequência já está surgindo.” (Redação 10)

Comentário: Nesse fragmento, a conjunção aditiva “e” é utilizada desnecessariamente para ligar elementos que funcionam como complementos da forma verbal “prejudicando”, além de relacionar inadequadamente duas orações com sujeitos distintos.

d) Estrutura hipotática com a presença de operador após a quebra do período

*“Hoje as famílias estão educando seus filhos para evitar este acontecimento da vida. **Para** que eles venham a ter filhos o mais tardar, quando estiverem mais preparados tanto financeiramente quanto emocionalmente.”* (Redação 02)

Comentário: Nesse fragmento, o operador de finalidade “para” é utilizado após quebra de período, embora estabeleça relação com a informação contida no período anterior.

e) Estrutura hipotática sem a utilização de operador

“Segundo as pesquisas muitos alunos se declararam ser tímidos (=porque) não gostam de falar em público.” (Redação 110)

Comentário: Nesse fragmento, a relação lógica que se estabelece entre as duas ideias é de causalidade, mas o operador “porque” não é explicitado pelo aluno. Esse tipo de omissão é muito frequente no *corpus*, provocando um truncamento que compromete a coerência textual e revela a dificuldade que os alunos têm de expressar por meio de operadores as relações lógicas entre as ideias. Esse comportamento é típico da oralidade, em que essas relações são inferidas pelo interlocutor.

f) Estrutura hipotática com presença inadequada de operador

“Nós não podemos deixar de estudar que (=porque) tem muita coisa boa pela frente e nosso futuro vai ser uma alegria.” (Redação 69)

Comentário: Nesse fragmento, ocorre a redução fônica do operador “porque” a “que”, muito comum na oralidade, mas que prejudica a compreensão do texto escrito, provocando problemas de coerência.

g) Estrutura hipotática com sequência inadequada de reduzidas de gerúndio

*“são entoxicadas por vários elementos químicos predominante no lixo, **destruindo** a natureza, **matando** os animais, e **prejudicando** a saúde e a vida humana.”* (Redação 1)

Comentário: Nesse fragmento, ocorre uma sequência de reduzidas muito comum na oralidade, mas rejeitada no padrão escrito formal. Essa sequência não prejudica a informação mas provoca um estranhamento no momento da leitura do texto.

h) Estrutura de subordinação adjetiva com quebra de período

*“(…) ter muita responsabilidade pois se trata da vida de uma criança. **Que** também é um ser humano, como todos nós.”* (Redação 4)

Comentário: Nesse fragmento, o pronome relativo que introduz a subordinada adjetiva é antecedido por quebra de período, causando um truncamento da exposição das ideias.

i) Estrutura de subordinação adjetiva sem a presença de pronome relativo

“Um rio poluído é aquele, (=em que) plantas e peixes não conseguem se desenvolver” (Redação 89)

Comentário: Nesse fragmento, não aparece explicitado o pronome relativo antecedido por preposição “em que”, provocando uma ruptura da sequência das ideias.

j) Estrutura de subordinação adjetiva com pronome relativo não acompanhado de preposição obrigatória

*Um rio sem poluição é aquele (em) **que** as águas são cristalinas e peixes e plantas se reproduzem naturalmente.”*

(Redação 89)

Comentário: Nesse fragmento, o pronome relativo não vem acompanhado pela preposição obrigatória “em”, ocorrência cada vez mais frequente na oralidade.

k) Estrutura de subordinação adjetiva com pronome relativo “onde” genérico
 “*Vivemos em uma sociedade democrática onde temos o direito e a liberdade de ir e vir*”
 (Redação 20)

Comentário: Nesse fragmento, aparece o pronome relativo “onde” que vem, a cada dia, sendo mais usado na oralidade, como um pronome que ampliou seu campo de abrangência e substituiu qualquer outro pronome relativo.

l) Estrutura de subordinação substantiva sem conjunção integrante para introduzir a ideia que funciona como complemento direto do verbo
 “*percebe-se, com o desenvolvimento tecnológico, (=que) o professor deixa de ser tradicional.*”. (Redação 28)

Comentário: Nesse fragmento, a subordinada substantiva que complementa a forma verbal “percebe-se” não apresenta a conjunção integrante “que”, em um processo semelhante ao da oralidade.

5. Considerações finais

Como desdobramento pedagógico, conclui-se que apenas o trabalho de planejamento textual não é suficiente para gerar textos bem construídos. Para ampliar a passagem da oralidade à escrita, é necessário que diferentes atividades sejam propostas aos alunos, de modo a evidenciar os processos de construção linguística, característicos dos diferentes modos de organização do discurso. Dessa forma, o aluno poderá aperfeiçoar-se no uso dos mecanismos linguísticos que já domina na sua linguagem cotidiana, bem como poderá adquirir outros, ampliando seu processo de letramento. Essa prática pressupõe o respeito às diferentes formas de expressão dos alunos em função da sua história de vida e a percepção de que cada pessoa adapta sua linguagem à situação de uso e aos seus interlocutores.

Conhecendo essa variedade, cabe ao professor, na sua interação com os alunos, desenvolver um trabalho adaptado às suas necessidades, enfatizando, de início, as competências enunciativas já incorporadas, em virtude de sua experiência como produtores e receptores de textos de diferentes gêneros textuais e objetivos comunicativos.

O estudo da língua, na escola, não pode mais se circunscrever a uma abordagem puramente gramatical ou eminentemente contedutística, mas deve possibilitar a ampliação das competências de leitura e produção de textos, por meio de atividades que envolvam: a construção e a desconstrução de textos, a identificação dos efeitos de tais alterações, o reconhecimento dos recursos linguísticos próprios aos diferentes modos de organização do discurso, a observação dos procedimentos que garantem a coesão e a coerência, o exercício do vocabulário de forma criativa e dinâmica, a relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, a ampliação de frases por meio de processos de encadeamento textual.

Referências Bibliográficas

AZEREDO, J.C. *Iniciação à sintaxe do Português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, texto e discurso*. SP: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 205

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C., ORLANDI, E.P., OTONI, P. (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: SP, 2002.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. RJ: FGV, 1973.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: E.A. Publishers, 1985.

HOPPER, P.J.; TRAUGOTT, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 170

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. SP: Contexto, 2006. p. 227-231.