



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

DÉBORA AZEVEDO MALENTACHI

AS AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS
DE ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

MARINGÁ – PR

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DÉBORA AZEVEDO MALENTACHI

AS AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS
DE ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ
2007

Ao meu esposo e minha filha,
tesouros mais que preciosos em
minha vida!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, por todo o conhecimento e crescimento acadêmico e profissional que me foram proporcionados sob a sua orientação objetiva, prática e completa. Por acreditar, incentivar e investir nos seus orientandos, lançando-lhes desafios de superação. Um exemplo de Mestre e de Orientador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a realidade mais presente em minha vida, até mesmo nas minhas ausências, cuidando de forma tão perfeita e maravilhosa de cada um dos detalhes que me cercam e capacitando-me nas minhas limitações.

Ao meu esposo, Claudinei, por seu apoio e auxílio tão imprescindíveis nos meus muitos momentos de pesquisa e escrita.

À minha filha, Letícia Vitória, por surpreender-me a cada dia com seu encanto, sua alegria e seu esforço em compreender, ainda tão pequena, as exigências dos meus estudos e do meu trabalho.

Aos meus pais, João e Edina, pelo incentivo, amor incondicional e, principalmente, por serem os alicerces valiosos de minha formação pessoal.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas experiências e ensinamentos compartilhados.

Aos membros do grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelas discussões que foram definitivas para aclarar os rumos desta pesquisa.

Às professoras Dr^{as}. Neiva Maria Jung e Roxane Helena Rodrigues Rojo, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Ao CNPq, pela Bolsa de Estudos que me foi concedida, contribuindo para ampliar minhas horas de dedicação nesta pesquisa.

Deve-se aceitar que a flor é bonita porque fenece.
Flor que fica sempre é de papel, artificial. Cópia. A
flor viva vive a contrariedade da vida: desgasta-se,
passa. A seguir, brota de novo.

(Pedro Demo)

RESUMO

Neste trabalho, investiga-se as ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio na construção da escrita, e quais dessas ações culminam, em maior ou menor grau, na expressão da individualidade discursiva dos educandos nos textos que produzem. Sob a perspectiva sociointeracionista de linguagem, à luz da Linguística Aplicada e, especialmente, com respaldo nas teorias de Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (1992) e Vygotsky (1988), tem-se como objetivo geral refletir sobre as ações colaborativas do professor e as do aluno no processo de produção textual, de modo a ampliar os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio. Nesse intuito, realizou-se uma pesquisa-ação participativa, natureza aplicada. A coleta de dados aconteceu na disciplina de Redação, no segundo ano do Ensino Médio, em um colégio particular de Maringá, região noroeste do Paraná, no ano de 2005 e, como suporte metodológico para a análise dos dados coletados buscou-se a abordagem qualitativa-interpretativa. A escolha dessa série e campo de pesquisa ocorreu pelo fato de a pesquisadora-participante ali atuar no ano em que se deu a coleta de dados e por optar em analisar sua própria prática. Os instrumentos coletados para análise foram: a) caderno de campo utilizado para registrar conteúdos e procedimentos didático-metodológicos colocados em prática nas aulas, em um período bimestral, com a finalidade de verificar algumas das ações ocorridas na interação professor-aluno, antes e durante o processo de produção textual; b) várias versões de textos de opinião, a partir dos quais são analisadas as ações de mediação do professor e as ações de reescrita dos alunos a partir das orientações do mediador; c) Diários de Bordo, desenvolvidos por alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa, e questionários aplicados a todos eles, a partir dos quais são verificados alguns dos processos pelos quais os alunos passam no percurso da escrita vivenciada como trabalho e algumas das suas próprias avaliações com relação a esta experiência. Os resultados das análises demonstram que as ações do professor, na mediação, oscilam entre ações adequadas, as que contribuem em maior grau para a expressão da individualidade dos alunos na sua escrita, e as restritas, que estimulam mais a cópia que o diálogo interior, contribuindo em menor grau para a expressão dessa individualidade. Os resultados demonstram, também, que as ações de reescrita dos alunos variam entre: superficiais, evidenciando reescritas fragmentadas, ausência de autonomia e individualidade velada no processo; adequadas, demonstrando a volição dos alunos em interagir com as ações do professor, tomando alguma iniciativa em demonstrar sua individualidade e, assim, melhorando a sua escrita; complexas, em que os alunos se colocam como sujeitos na produção, demonstrando sua individualidade e autonomia no processo. Os Diários de Bordo e questionários evidenciaram, dentre outros fatores: o valor que atribuíram à mediação do professor no processo de construção da escrita; a importância do tempo que lhes foi cedido para as leituras que subsidiaram a produção do texto de opinião, além do tempo que tiveram para a produção, reflexão e reescritas, dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: professor, aluno, escrita, interação, Ensino Médio.

ABSTRACT

Collaborative activities between teachers and Secondary School students in writing are analyzed. The activities that culminate to a greater or lesser degree towards the students' discursive individuality in the context of texts produced are also provided. The teacher's and students' collaborative activities within the process of text production are the current research's main aim, taking into consideration the language's social and interaction perspective, in the light of Applied Linguistics, with special reference to the theories of Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (1992) and Vygotsky (1988). Deepening of studies on teaching and learning of writing in the Secondary School ensues. A participative activity research, has been undertaken. Data were collected in the Composition Writing Discipline in the penultimate year of a private secondary school in Maringá PR Brazil, during 2005. The qualitative and interpretative approach underpinned the methodological support for data analysis. The particular year and the research field were chosen owing to the fact that the participating researcher worked in that class during the year in which data collection was undertaken and her option in investigating her own pedagogical practice. Analysis instruments were a) field exercise book for the report of contents and of didactic and methodological procedures in the classroom, within a two-month term, to verify certain activities in the teacher-student interaction before and after the process of text production; b) several versions of opinion articles in which the mediation activities of the teacher and the students' re-writing are analyzed as from the mediator's tutorials; c) diaries which are developed by some of the research's participating subjects, coupled to questionnaires applied to all students, through which certain processes the student undertake within writing, experienced as assignment, and some of their evaluations within the experience may be verified. Results show that the teacher's mediating activities oscillate between positive ones, or rather, those that contribute to a greater degree towards the students' individuality in their writing, and medium ones, or rather, those that trigger copying more than an interior dialogue, and thus contribute in a lesser degree towards the students' individuality. Students' re-writing activities vary between superficial, with traits of fragmented re-writings, lack of autonomy and individuality beneath the process; adequate, which show the students' volition in interacting with the teacher's activities and thus taking initiatives in demonstrating their individuality and improving their writing; more adequate, in which students posit themselves as the subjects of production and emphasize their individuality and autonomy in the process. Among other items, diaries and questionnaires showed the value students give to the teacher's mediation in the writing construction process; the importance of time given for reading that support the production of the opinion composition, besides the time they had for the production, reflection and re-writings within and outside the classroom.

Key words: writing; interactivity; mediation; collaborative activities; Secondary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propostas e esclarecimentos	76
Quadro 2: Questionamentos, citações e estratégias argumentativas	79
Quadro 3: A opinião e a individualidade dos alunos	81
Quadro 4: A palavra, a reflexão e a contrapalavra	82
Quadro 5: Últimos subsídios para a produção	84
Quadro 6: Panorama geral	88
Quadro 7: As ações do professor-mediador	136
Quadro 8: As ações de reescrita dos alunos	137
Quadro 9: Panorama geral das ações discentes	139
Quadro 10: Ocorrências de temas e perguntas-chave	146
Quadro 11: Níveis de motivação	148
Quadro 12: Os aspectos positivos da produção sob a perspectiva dos alunos	149
Quadro 13: Os aspectos negativos da produção sob a perspectiva dos alunos	150

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Planejamento de ensino	162
Anexo 2: Leituras iniciais	163
Anexo 3: Primeiro texto-suporte para a produção escrita	167
Anexo 4: Segundo texto-suporte para a produção escrita	169
Anexo 5: Terceiro texto-suporte para a produção escrita	171
Anexo 6: Texto de opinião publicado	174
Anexo 7: Carta do leitor	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	15
CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA, AS LEITURAS E A ESCRITA	17
1.1 A metodologia	17
1.2 O contexto da pesquisa e primeiros procedimentos	19
1.3 Conversa inicial com os alunos	22
1.4 As leituras que subsidiaram a produção escrita	23
1.5 Os questionamentos, as tarefas e a interdisciplinaridade	29
1.6 A proposta e o processo de produção escrita	31
1.7 A interação via e-mail	34
1.8 Os Diários de Bordo e os questionários	37
CAPÍTULO 2 – A ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS	42
2.1 A linguagem e a interação na escrita	42
2.2 As concepções de escrita	49
2.3 O sujeito aluno na escrita	59
2.4 O diálogo interior na escrita	63
2.5 O texto de opinião e a subjetividade na argumentação escrita	68
CAPÍTULO 3 – AS AÇÕES DOS SUJEITOS NA PRÉ-PRODUÇÃO	75
3.1 Ações na pré-produção	75
3.1.1 No planejamento e na aula-piloto	76
3.1.2 Na leitura que antecedeu a introdução do assunto bimestral	79
3.1.3 Na dinâmica introdutória do assunto das leituras e da produção	81
3.1.4 Na leitura da primeira e segunda entrevistas	82
3.1.5 Na leitura e discussão do terceiro texto	84
CAPÍTULO 4 – AS AÇÕES DOS SUJEITOS NA (RE) ESCRITA	88
4.1 Ações no processo de produção	88
4.1.1 Ações de reescrita superficiais	90
4.1.2 Ações de reescrita adequadas	99
4.1.3 Ações de reescrita complexas	113
4.2 O texto publicado	122
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DADOS COMPLEMENTARES	136
5.1 Quadros comparativos	136
5.2 Dados complementares	139
5.2.1 Diários de Bordo	140
5.2.2 Questionários	146
CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Ao realizar o trabalho final de conclusão do curso de Letras, no ano de 2000, fiz uma coleta de dissertações produzidas no Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, no intuito de investigar o nível de informatividade ali apresentado pelos candidatos (MENEGASSI, ZANINI & MALENTACHI, 2001). Desde então, pude constatar que, nos textos produzidos, há muito mais do outro, isto é, das idéias e/ou informações alheias, oriundas dos textos de apoio oferecidos como estímulo para a produção, do que dos próprios candidatos, culminando no apagamento da sua voz, de sua individualidade lingüístico-discursiva e de sua autonomia na escrita. Como participante da Banca de Avaliação das Provas de Redação do Concurso Vestibular, nesta mesma instituição, e professora de Redação, nos Ensinos Fundamental e Médio, há quase sete anos, observo que persiste a mesma constatação.

Compreendo que este problema é resultado decorrente do artificialismo tão presente nas atividades de produção textual, nas quais os alunos são continuamente levados a reproduzir os conhecimentos que lhes são transmitidos, redigindo, conforme Geraldi (1997), textos para a escola. Nestas circunstâncias, coloca-se em evidência muito mais o produto final, isto é, a redação do aluno, desconsiderando seu processo de construção e, conseqüentemente, alguns dos aspectos e etapas da produção textual que norteiam o ensino e a aprendizagem da escrita, em especial as ações que ali concorrem e que são praticadas tanto pelo professor-mediador quanto pelos alunos-autores. Assim, faz-se necessário que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, passem a analisar suas concepções teórico-metodológicas acerca da linguagem e do ensino de produção escrita em língua materna, no intuito de avaliar seus procedimentos em sala de aula, empreendendo as mudanças e estratégias que, ao menos, amenizem o mascaramento das situações de produção, de modo a valorizar mais a individualidade, a (trans)formação e o desenvolvimento dos educandos enquanto produtores de textos ativos, criativos, críticos e atuantes na sociedade.

Na pós-graduação, em especial no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), as discussões, com respaldo central nas teorias de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), fomentaram as minhas reflexões a esse respeito, especialmente com relação à individualidade e autonomia

dos alunos presente, em maior ou menor grau, nos textos que produzem, fazendo-me compreender a importância dos momentos de interação, internalização e sedimentação do conhecimento, bem como o valor das reescritas e, principalmente, da mediação do professor e da responsividade dos alunos nesse processo. Assim, esta pesquisa não nasceu de uma idéia isolada ou fortuita, mas de algumas reflexões e inquietações despertadas em mim, enquanto professora e pesquisadora, acerca da construção da escrita, exclusivamente a que acontece no Ensino Médio, levando-me, então, a analisar a minha própria prática, problematizando as ações de (re)escrita dos alunos e as praticadas por mim enquanto mediadora nesse processo.

Não são muitas as pesquisas dedicadas em qualificar e/ou diagnosticar os modos de participação do professor e do aluno no processo de produção textual, principalmente no Ensino Médio. Algumas das contribuições encontradas estão no trabalho desenvolvido por Garcez, na sua tese de doutorado, e que fora publicado no livro *A escrita e o outro*, da Editora Universidade de Brasília. A autora desenvolveu um trabalho com Oficina de Redação, no Ensino Médio, abordando, com objetividade, aspectos da interação, do envolvimento, do compromisso e da intervenção do outro na escrita, que no caso foi tanto o professor-pesquisador quanto os colegas da sala de aula. Através dos dados coletados, a pesquisa mostra que “tanto os modos de participação do professor como do colega leitor conduzem o redator a uma atividade mental que reconsidera as relações do próprio texto com as intenções iniciais e seu funcionamento junto ao interlocutor” (GARCEZ, 1998, p. 159).

Garcez concorda que é mesmo escassa a investigação científica sobre a temática que norteia a pesquisa. Na perspectiva da autora,

o estudo dos processos interativos, presentes e intervenientes na produção de textos, apenas recentemente passa a ser um campo específico de investigação. Até a década de 80, as questões interativas eram tratadas apenas teoricamente, sem uma investigação experimental mais ampla que trouxesse evidências concretas para a área de redação, ou eram tangenciadas nos estudos que focalizavam a instrução de forma geral. (1998, p.74)

Souza e Ozório (2006), no trabalho *A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário*, investigam o porquê de a maioria dos estudantes concluírem o Ensino Médio com grande dificuldade na produção de textos. Eles verificam como o professor trabalha a escrita com alunos da terceira série do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino no município de Dourados-MS e que práticas desencadeia para tentar superar as deficiências apresentadas pelos educandos. Os autores tratam especificamente sobre o processo da reescrita provocada, explicitamente, em resposta às solicitações de um

leitor específico, o professor. A pesquisa mostra que, quando o professor se ateuve aos aspectos formais do texto, a reescrita pelo aluno ocorreu e se limitou a eles. Por outro lado, quando o professor apontou para aspectos relacionados ao conteúdo global do texto, a reescrita se apresentou dando uma nova configuração ao texto.

Outra contribuição significativa está na pesquisa de Santana (2001), intitulada *Processo discursivo na prática da reescrita sob a perspectiva da interação professor/aluno*. A investigação foi realizada em um terceiro ano do Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e norteou os tipos de discurso presentes na escola, em especial nas atividades de produção textual. A pesquisadora analisou as estratégias discursivas instaladas na interlocução professor-aluno, tentando compreender de que maneira os processos discursivos se estabelecem entre eles, de que modo influenciam a prática de produção de textos escritos e quais os efeitos do discurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem da reescrita. Alguns dos resultados mostraram que as estratégias cognitivas e interacionais entre os sujeitos participantes do processo da escrita facilitam a compreensão sobre o processamento do texto, apresentam ilustrações, exemplificações que têm a função de enriquecer e melhor organizar o texto, não sendo, no entanto, estas estratégias privilegiadas na escola.

Köche (2002), a partir da pesquisa *O ensino da dissertação no Ensino Médio: características, problemas e alternativas de solução*, constatou que a maioria dos vinte e cinco professores investigados na rede pública, particular e federal da cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, costuma fazer anotações nas dissertações dos alunos e o maior percentual das respostas com relação aos tipos de anotações é o de usar recados e o de assinalar as incorreções. No entanto, a pesquisadora mostra que o processo é incompleto, uma vez que a prática da reescrita não é adotada.

No artigo *O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito autor*, Menegolo e Menegolo (2005) apresentam uma pesquisa teórica pertinente e esclarecedora acerca do significado do processo de reescrita e das possíveis posições que o sujeito-autor pode ocupar no processo de re-construção textual. Os autores analisam que, no processo de mediação docente e reescritura textual, o sujeito-aluno precisa se (re)construir enquanto sujeito-autor, ou seja, não se trata apenas de uma (re)construção da escrita, mas de uma nova afirmação de sua autoria e de seu discurso, em que ele tomará novas posições, de acordo com os discursos implícitos e explícitos no texto original, que foi alterado (de alguma forma) pelo professor.

Antunes (2006) também nos apresenta considerações teóricas relevantes e específicas sobre a *Avaliação da produção textual no Ensino Médio*. A autora explica que a avaliação acontece “enquanto se está escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, a melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer” (idem, p. 168). Porém, ela ainda ressalta que essa avaliação só tem real importância e significado se funcionar como um parâmetro para dar ao aluno a sua melhor escrita, não simplesmente lhe dar ou atribuir uma nota.

Por último, cito a tese de doutorado de Menegassi (1998), intitulada *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*, que investigou e analisou a revisão e a reescrita produzidas por alunos do primeiro ano do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), examinando a influência das anotações e sugestões feitas pelo professor na primeira versão dos textos. O autor esclarece que a escolha dessa série se deu pelo fato de que os alunos encontravam-se em uma situação intermediária, isto é, entre o término do Ensino Médio e o início do curso superior, o que possibilitou a coleta de textos “menos maculados por teorias de construção”. Dentre outros resultados, o pesquisador ressalta que muitos dos apontamentos apresentados pelos professores, nos textos dos alunos, “são inócuos, desestruturados de sentido e sem preocupação com o crescimento do aluno”.

A partir da problemática aqui levantada e consciente de que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294), a pergunta que norteia esta pesquisa é: De que modo as ações dos alunos e as do professor, no processo de construção da escrita, colaboram para um trabalho lingüístico-discursivo que evidencie a individualidade dos educandos nos textos produzidos? Ancorada neste questionamento, tenho como objetivo geral:

- compreender as ações colaborativas do professor e as do aluno no processo de produção textual, de modo a ampliar os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio.

A partir deste, proponho como objetivos específicos:

a) identificar as ações do professor na mediação feita nos textos dos alunos, para verificar se essas ações culminam na individualidade lingüística-discursiva dos educandos;

- b) caracterizar as estratégias de envolvimento dos alunos na produção textual, a partir da colaboração do professor, no intuito de classificar suas ações de reescrita;
- c) verificar o dizer dos alunos a respeito do processo de produção que lhes foi proposto, a fim de diagnosticar a sua avaliação acerca das ações vivenciadas na escrita como trabalho.

Assim, nesta pesquisa, objetivo somar e acrescentar uma nova experiência àquelas já divulgadas e conhecidas, contribuindo para o enriquecimento de teorias lingüísticas preocupadas com a formação de produtores de textos competentes no Ensino Médio. Para isso, nos momentos de análise, não apenas demonstro os resultados alcançados na produção de textos, via mediação do professor e ação dos alunos nas reescritas, também, descrevo determinadas ocorrências que, nesse processo, dizem respeito não apenas às ações externas praticadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas, em especial, as ações que ocorreram no intrapessoal desses indivíduos, fora do ambiente escolar.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Nesta dissertação, além desta Introdução, apresento cinco capítulos mais a Conclusão.

No Capítulo 1, “A metodologia, as leituras e a produção escrita”, contextualizo a pesquisa e apresento a linha metodológica adotada para as análises e os materiais coletados; em seguida, passo a delinear os caminhos percorridos antes, durante e após a produção de texto proposto aos alunos, sintetizando os momentos de discussão, as leituras que subsidiaram a escrita e algumas experiências vivenciadas pelos educandos na construção da escrita.

No Capítulo 2, “A interação, a escrita e a construção dos sujeitos”, apresento as reflexões teóricas que respaldaram a análise dos materiais coletados, com especial ênfase nos conceitos e pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, subdividindo-o em cinco seções: A linguagem e a interação na escrita; As concepções de escrita; A subjetividade na argumentação escrita; O sujeito-aluno na escrita; O diálogo interior na escrita.

No Capítulo 3, “As ações dos sujeitos na pré-produção”, e no Capítulo 4, “As ações dos sujeitos na (re)escrita”, à luz da pergunta de pesquisa, dos objetivos apresentados e das teorias discutidas no Capítulo 2, analiso, consecutivamente, as ações praticadas pelos alunos e por mim antes da produção textual e as que ocorreram no decorrer desse processo.

No Capítulo 5, “Resultados e dados complementares”, apresento quadros comparativos que permitem uma visão geral das análises, além de outros dados que complementam os resultados e objetivos desta pesquisa.

Na Conclusão, apresento uma interpretação final das análises, retomando os objetivos iniciais e repensando as ações colaborativas entre o professor e alunos de Ensino Médio na construção da escrita a partir de um diálogo entre a teoria discutida e os resultados demonstrados.

CAPÍTULO 1

A METODOLOGIA, AS LEITURAS E A ESCRITA

*A linguagem escrita é instrumento de elaboração
do conhecimento do mundo,
de cada um de nós, das demais pessoas.
Camps (2006)*

1.1 A metodologia

Para compreender os modos de participação do professor de Redação e dos alunos de Ensino Médio na construção da escrita¹, aqui são investigadas as várias versões textuais produzidas em um período bimestral e as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, antes e durante a (re)escrita dos textos. Nesse intuito, realizei uma pesquisa-ação participativa e, na vertente sociointeracionista da Linguística Aplicada, busquei a abordagem qualitativa-interpretativista para ser o suporte metodológico da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma estratégia através da qual professores-pesquisadores podem “aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). A auto-avaliação do educador possibilita a percepção atenta e crítica acerca da sua própria prática em sala de aula, o que o faz buscar, nas teorias lingüísticas, orientações, caminhos e/ou respostas que promovam as transformações necessárias a essa prática, possibilitando-lhe suprir as reais necessidades de aprendizagem dos educandos (MOITA LOPES, 1991; ERICKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002). No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna escrita, a pesquisa-ação pode apontar caminhos para que o professor crie condições mais concretas e menos superficiais que estimulem, nos alunos, as ações de escrita que lhes ensine a *ser* e a *se colocar* como sujeitos-produtores de textos, preparados, dotados de autonomia discursiva, competentes e capazes de organizar suas idéias e externar os conhecimentos internalizados com clareza e precisão, conquistando, assim, o seu espaço como cidadãos na sociedade letrada.

¹ Nas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem” (UEM/CNPq-www.escreita.uem.br), não concebemos a escrita apenas como sinônimo de produção textual, mas como uma prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, isto é, a produção textual é vista como uma das etapas de construção da escrita, a qual ocorre concomitante com as demais etapas ou eixos citados, conforme esclarecido também por Ohuschi (2006, p. 11). As discussões analíticas sobre o conceito de escrita são ampliadas no Capítulo 2.

No ensino e na pesquisa-ação, o pesquisador, muitas vezes, precisa, conforme Perrenoud (2001), “agir na urgência e decidir na incerteza”. Franco (2005, p. 497) concorda que esse tipo de pesquisa, de fato, requer a flexibilidade de procedimentos e “implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis”. No contexto temático que aqui se apresenta, a pesquisa possibilitou-me, enquanto pesquisadora-participante, ultrapassar a simples observação e coleta de informações, realizando as aulas com objetividade, tomando o cuidado de não deixar que planos e idéias premeditadas tirassem a flexibilidade das minhas ações frente às (re)ações dos alunos. Dessa forma, repensando caminhos e alternativas na prática ao adentrar no ambiente de sala de aula e na interação ali construída, procurei valorizar e considerar a idiossincrasia do aluno-sujeito na escrita, identificando dificuldades, agindo e intervindo no processo, de modo a auxiliá-los na busca da expressão mais adequada para aclarar seu conteúdo temático e seu conhecimento acerca da produção textual.

Em consonância com a linha metodológica adotada e com os objetivos propostos, realizei a coleta de dados para análise através de:

- a) Diários de Bordo: doze alunos, à meu convite, concordaram em registrar suas reflexões pessoais antes e durante o processo de escrita e reescritas; destes, apenas oito realizaram o diário e, conforme a necessidade e comodidade de cada um, alguns optaram por fazê-lo em folhas de papel, digitadas ou manuscritas, outros enviaram-me suas anotações via e-mail;
- b) Relatórios das aulas com auxílio discente: nesses relatórios, foram registrados os conteúdos trabalhados, as leituras realizadas, alguns comentários, explicações, dizeres e atitudes dos alunos durante as discussões. Realizei as anotações antes, durante e, principalmente, após cada uma das aulas para que dados importantes não se perdessem. A meu pedido, dois alunos de cada turma ficavam encarregados em anotar algumas das falas de colegas que participavam das discussões. Além de alternar os pares, orientava-os a anotar o nome do aluno opinante e seu respectivo argumento ou comentário. Algumas vezes, no decorrer das discussões, os alunos responsáveis por esta tarefa pediam para um determinado colega repetir o que havia dito a fim de registrar o mais fielmente possível as suas palavras; esses relatórios foram fundamentais para a construção deste capítulo;

- c) Rascunhos e versão definitiva de textos de opinião, produzidos pelos alunos sob a minha mediação, em sala de aula e, em alguns casos, fora do ambiente escolar, com o auxílio de correio eletrônico, estabelecendo-se, assim, um diálogo virtual entre nós; para isso, disponibilizei meu e-mail a todos os alunos, incentivando-os a enviar seus textos para que recebessem sugestões e/ou tirassem dúvidas em outros momentos que não fossem aqueles restritos apenas às horas-aula;
- d) Questionário composto por nove perguntas abertas, para verificar aspectos relevantes acerca do processo de construção da escrita vivenciado pelos estudantes, desde o seu planejamento inicial até a sua versão final.

É importante aclarar que a minha prática, em sala de aula, não aconteceu de forma fragmentada, isto é, não foram planejadas aulas específicas para dias específicos, visto que, na pesquisa-ação, além de outros fatores, existe a imprevisibilidade das ações discentes, a necessidade da intervenção direta do professor no andamento das aulas e de procedimentos flexíveis (ERICKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002). Todas as ocorrências relevantes para a análise e objetivos propostos são descritas de forma progressiva e a identificação da turma onde aconteceu determinado episódio só é feita em casos especiais, mediante a necessidade de situar o leitor no contexto da pesquisa.

1.2 O contexto da pesquisa e primeiros procedimentos

A pesquisa teve início no ano de 2005, em um colégio particular no Noroeste do Paraná, na região de Maringá, instituição de formação religiosa que atende a uma clientela de classe média e alta e oferece Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio. A escolha do local deve-se ao fato de que, desde o ano de 2001, ali trabalho como docente efetiva, lecionando, desde então, aulas de Redação e Literatura para o Ensino Fundamental, e Redação para o Ensino Médio. O segundo ano do Ensino Médio foi a série escolhida para a concretização desta proposta de trabalho e coleta de dados porque, no ano da pesquisa, optei em ministrar aulas apenas nesta série.

Os alunos participantes estavam distribuídos em quatro turmas. As turmas A, B, e D compostas por dezessete alunos cada, e a turma C por dezenove, perfazendo um total de setenta estudantes. A maioria advém de famílias economicamente bem sucedidas e possui um bom acervo de materiais de leitura em suas casas. Eles têm, em média, de quinze a dezesseis anos de idade e muitos deles estudam juntos desde os primeiros anos escolares. Isto explica o

forte vínculo de amizade entre eles e a liberdade que demonstram uns com os outros na sala de aula. Dizem o que pensam e não estão preocupados se o colega vai gostar ou não.

É comum, nas escolas do Estado do Paraná, especialmente nas particulares, o ensino da disciplina Língua Portuguesa² dividido em três áreas. Isto acontece também no campo da pesquisa, onde esta matéria fica sob a responsabilidade de três professores: um que leciona aulas de Literatura, um de Gramática e outro de Redação. As aulas desta última, em especial para os alunos de Ensino Médio, apresentam, em comparação com as demais disciplinas, dois aspectos diferenciais: 1) a divisão das turmas pela metade, com dois professores: esta estratégia objetiva dar mais qualidade ao trabalho dos docentes, oferecendo-lhes condições para trabalhar a escrita do aluno, prestando-lhe, sempre que possível e necessário, um atendimento individual; 2) a distribuição das carteiras em sala de aula: com exceção nos dias de avaliação, os alunos sentam-se em círculo porque acredita-se que, desta forma, cria-se um ambiente ideal para discussões e debates sobre os temas ali abordados, preparando o aluno para a produção de textos.

Conforme solicitado pela direção do colégio e supervisão pedagógica, a cada bimestre o professor elabora um plano de ensino que contemple, de um modo geral, *o que* será ensinado, *para que* será oferecido tal ensino e *como* esse ensino acontecerá em sala de aula, apresentando objetivamente: a) número de aulas no bimestre; b) qual(is) conteúdo(s) a ser(em) trabalhado(s); c) quantidade de aulas necessárias para cada conteúdo; d) qual(is) competência(s) e habilidade(s) pretende desenvolver no aluno através desse(s) conteúdo(s); e) qual(is) metodologia(s), estratégia(s) e recurso(s) didático(s) utilizará para alcançar o(s) objetivo(s) *a priori* traçados.

Duas semanas antes da finalização oficial do terceiro bimestre, iniciei o planejamento de ensino que atendesse aos objetivos desta pesquisa e que colocaria em prática no último período do ano letivo de 2005, especificamente nos meses de outubro, novembro e primeira semana de dezembro. Nesse planejamento (Anexo 1), contei com a colaboração dos professores de Ensino Religioso, Literatura e Filosofia, que se mostraram receptivos e interessados em desenvolvermos juntos um trabalho interdisciplinar. Inicialmente, busquei um conteúdo que incomodasse os alunos, que pudesse ser tratado sob diferentes enfoques nessas disciplinas e que os convidasse à reflexão e à polêmica, culminando na produção de textos de

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) propõem a não-fragmentação das disciplinas. Ainda assim, persiste essa divisão no Ensino Brasileiro. Em muitas escolas públicas do país, onde a disciplina Língua Portuguesa é ministrada por apenas um professor, essa fragmentação também acontece. Alguns momentos são dedicados ao ensino da Literatura, noutros a Gramática é priorizada, e algumas (poucas) aulas são reservadas para a Redação.

opinião, objetivando a possível publicação de um deles no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, na seção *Opinião*.

Duas entrevistas publicadas na revista *Veja*, até então arquivadas para que fossem utilizadas em momento oportuno, motivaram as primeiras idéias do planejamento: a primeira intitulada “Deus está nu”, que traz como entrevistado o filósofo francês Michel Onfray, e a outra, “O devoto de Darwin”, com o entrevistado Richard Dawkins, zoólogo britânico, publicadas, respectivamente, em 25 de maio e 1º de Junho de 2005. A decisão em aderi-las para compor parte do trabalho foi quase que imediata, mas, antes de incluí-las no planejamento bimestral, senti a necessidade de preparar uma aula-piloto para testar o interesse dos alunos participantes desta pesquisa sobre os temas sugeridos nesse material. As entrevistas tratam, principalmente, sobre questões referentes à religião, ao ateísmo, evolucionismo, criacionismo e outros assuntos da mesma natureza.

Visto que um dos objetivos iniciais seria a possível publicação de um dos textos produzidos com base nas discussões oriundas dessas leituras, considero importante ressaltar o fato de que, no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, é muito comum seus leitores encontrarem, na seção *Opinião*, textos que expõem discussão de assuntos sobre religião. Neste espaço, opinam padres, arcebispos, pastores e outros que professam as mais diversas religiões ou, inclusive, o ateísmo.

Na aula-piloto, levei as entrevistas à sala de aula. Li os títulos, pedi que os alunos levantassem hipóteses sobre o conteúdo das entrevistas, mostrei-lhes as fotos dos entrevistados, comentei um pouco a respeito deles, enfatizei as opiniões em destaque nas “janelas” e falei sobre a produção textual que eles poderiam realizar naquele bimestre a partir desses materiais. Os alunos apresentaram seus comentários: muitos se mostraram empolgados com o convite de discutirem e produzirem textos a partir dos assuntos ali abordados; outros deram sugestões para que pudessem realizar pesquisas específicas em grupos; poucos não aprovaram a idéia e alguns se mostraram indiferentes.

Obtida a aprovação da maioria e esperando conquistar, no decorrer da prática, os que não se sentiram motivados com a proposta, o assunto bimestral já estava definido e o planejamento finalmente pôde ser finalizado. Como as entrevistas apresentavam apenas opiniões avessas aos princípios e crenças do cristianismo, selecionei outro material de leitura, composto por fragmentos do livro *Provas da Existência de Deus*³, de Jefferson Magno Costa,

³ COSTA, Jefferson Magno. *Provas da existência de Deus*. Deerfield, Florida: Editora Vida, 1995.

com citações de Platão, Aristóteles, Sócrates, Voltaire, Francis Bacon, Nietzsche, Marx, Dostoiévski e refutações do autor a partir de alguns dos discursos ali relatados.

1.3 Conversa inicial com os alunos

Na primeira aula do quarto bimestre, em todas as turmas, lembrei os alunos sobre os assuntos que seriam tratados no bimestre, os quais exigiam um cuidado especial, principalmente devido ao perfil que essas turmas apresentavam. Acima de tudo, eles não poderiam esquecer de que tão importante quanto a participação de cada um deles seria respeitar os diferentes posicionamentos, pois, embora estivessem em um estabelecimento de formação católica, havia colegas de outras religiões, como evangélicos e espíritas, praticantes, simpatizantes e ateus.

Avisei aos alunos de que outros professores trabalhariam assuntos semelhantes àqueles que seriam discutidos nas aulas de Redação. Pedi que prestassem atenção nos conteúdos que seriam estudados nas aulas de Literatura, Ensino Religioso e Filosofia, a fim de que aproveitassem o conhecimento adquirido nessas disciplinas para enriquecer a produção de texto que fariam no bimestre. Aproveitei a ocasião para esclarecer que eles produziram um texto de opinião e que um dos mais bem elaborados seria enviado ao jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, para possível publicação. Embora tratasse de uma produção textual escolarmente situada, expliquei que uma das novidades nesse processo estaria no interlocutor, isto é, ainda que objetivassem a nota e tivessem a mim com sua interlocutora real, eles teriam também a possibilidade de, enquanto autores, objetivar a interação com outros leitores fora do contexto escolar.

Antes, porém, de estimular a discussão sobre o assunto bimestral, levei para a sala de aula um material de leitura (Anexo 2) que não constava no plano de aula e que dizia respeito a alguns esclarecimentos sobre o trabalho que desenvolveriam naquele bimestre. O material é composto por dois textos de Alexandre Garcia, *Língua ou patoá?* e *Gracilene e Severino*, publicados no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, respectivamente em 03/04/2001 e 18/12/2001, mais uma réplica a esses textos.

Li e expliquei aos alunos as palavras digitadas inicialmente. Comentei que, até então, eles estavam acostumados a produzir textos a partir de um tema dado e que, desta vez, eles deveriam estar atentos para definir sobre qual tema desejariam escrever no texto de opinião, a partir dos assuntos que seriam objetos de discussão naquele bimestre. Prosseguindo a leitura, levei-os a pensar sobre a necessidade de questionar o que o outro diz. Expliquei que isso não

significa se rebelar contra tudo o que é dito nos textos que lêem, ou pôr sempre em dúvida a afirmação de alguém. Acrescentei que, antes de concordar ou discordar, seria preciso pensar, analisar e, por que não, questionar. Em seguida, revisei brevemente o uso das aspas nas citações, dando exemplos de discurso direto e indireto.

A importância desse material consistiu em apresentar a proposta do bimestre por escrito, aclarar a função das aspas, não apenas nas citações, mas também quando a ironia é a intenção do autor ao utilizar determinada expressão, além de mostrar aos alunos que eles podem (e devem) questionar o argumento de alguém para, a partir desse questionamento, elaborar contra-argumentos. Por não tratar diretamente da temática de produção textual, não é relevante detalhar aqui sua discussão.

1.4 As leituras que subsidiaram a produção escrita

Os textos que funcionaram como suportes e estímulos para a produção escrita foram trabalhados nesta ordem: “O devoto de Darwin” (Anexo 3), “Deus está nu” (Anexo 4) e fragmentos do livro “Provas da Existência de Deus” (Anexo 5). Antes, porém, de dar início à primeira leitura, introduzi a temática do bimestre escrevendo no quadro: *Se alguém lhe perguntasse: “Como você explica a origem da vida?” ou “O que você pensa a respeito de Deus?”, qual seria sua resposta. Escolha uma das perguntas e elabore um parágrafo dissertativo que expresse seu ponto de vista sobre o tema.* Esperei que todos concluíssem e pedi que, voluntariamente, contassem ao grupo suas respostas.

A partir dessa dinâmica, expliquei aos alunos que respostas vagas e argumentos superficiais resultam da falta de reflexão e de questionamento acerca de tudo aquilo que, direta ou indiretamente, faz parte da vida deles. Comentei também que expressar idéias sobre um tema subjetivo não justifica a falta de maturidade ou objetividade ao fazê-lo, que as palavras podem expressar com clareza o que pensam, mesmo que o assunto seja mais subjetivo que objetivo, mais complexo que simples, mais de ordem espiritual que terrena. Por último, esclareci que o trabalho que teriam pela frente, portanto, seria adentrar num universo de valores e crenças que eles talvez já conhecessem, mas que, provavelmente, necessitava de mais reflexão, questionamentos e respostas para que pudessem adquirir um conhecimento mais consistente, de modo a alcançar maturidade e demonstrar segurança ao expressar, em especial na escrita, argumentos sobre algum tema dessa natureza. Para que pudessemos dar continuidade ao trabalho, seria importante que os alunos entendessem tudo isso como sendo um dos principais objetivos daquele bimestre.

Em seguida, distribuí uma cópia do primeiro material para leitura e discussão, a entrevista *O devoto de Darwin*, e pedi que eles trabalhassem em dupla. Como já sabia que alguns deles preferiam ficar sozinhos, consenti que optassem. É importante lembrar que a pré-leitura deste e do segundo texto já havia sido feita na aula-piloto, antes de iniciar o quarto bimestre.

Antes que fizéssemos a leitura da entrevista, solicitei a um aluno voluntário que lesse o seguinte comando digitado acima do texto:

A entrevista que vamos ler agora foi publicada na Revista Veja, em 1º de junho de 2005. Sublinhe as idéias que mais chamarem a sua atenção e marque também as palavras que desconhecer o significado. Um dos objetivos desta leitura é entender o quanto é importante conhecer e compreender a palavra do outro e, a partir dela, expressar a nossa palavra, o nosso ponto de vista.

Os bimestres anteriores foram dedicados ao ensino e à produção de textos dissertativos e, a partir de conteúdos ministrados anteriormente, aproveitei esse comando para revisar o que eles já haviam aprendido sobre estratégias argumentativas e explicar a importância do ato de refutação na escrita. Até então, eles estavam habituados a utilizar argumentos de autoridade que sustentassem as opiniões apresentadas dentro do texto, por isso a importância de levá-los à compreensão de que questionar a palavra alheia antes de concordar com ela é imprescindível para formar neles o senso crítico e a capacidade de discutir, tanto na escrita quanto na oralidade, as opiniões divergentes às deles. Pedi que não deixassem de grifar as partes do texto que mais atraíssem a atenção, em especial fragmentos que emitissem argumentos com os quais não concordassem e que poderiam inspirar a escolha do tema para a produção.

Durante a leitura, muitos alunos demonstraram, através de palavras ou gestos, reprovar as opiniões do entrevistado Richard Dawkins. Por se tratar de um texto longo, não cedi tempo para uma segunda leitura. Muitos fragmentos, porém, passaram por uma releitura no percurso da discussão. Convidei cada dupla para que, primeiro, dissessem quais palavras sublinharam e, em seguida, comentassem as partes da entrevista que mais chamaram sua atenção. Os alunos não apontaram nenhuma palavra específica que desconhecessem o significado. Devido a isso, antes que comentassem as idéias que neles provocaram algum tipo de sensação, fiz um passeio pelas páginas da entrevista, priorizando o estudo das duas primeiras, levantando os nomes ali citados pelo entrevistado: Charles Darwin, Freud, Marx e Einstein. Questionados sobre quem eram essas pessoas, em todas as turmas, o único nome apontado como estranho aos alunos foi Freud, por isso apresentei uma breve biografia apenas deste.

Por fim, deixei que as duplas comentassem as idéias da entrevista que a seu modo destacaram. As colocações dos alunos foram importantes para que eu conduzisse a aula, discutindo o que, de fato, incomodou-os e acrescentando outras partes importantes que já havia planejado tratar com todas as turmas, evitando desníveis de conteúdo.

As partes mais comentadas pelos alunos, em todas as turmas, foram as da página dois e início da três, que dizem respeito às discussões entre evolucionistas e criacionistas e a idéia de que, segundo o entrevistado, a religião é um “vírus da mente”. A transcrição de alguns dos fragmentos lidos em voz alta é oportuno para que possamos analisar, posteriormente, o envolvimento e a participação dos alunos nas discussões, bem como outros procedimentos e ações praticadas por mim no percurso das aulas preparatórias para a produção textual.

Primeiro fragmento:

***Revista Veja** – Hoje há um embate entre evolucionistas como o senhor e os criacionistas. Por que o senhor considera inaceitável a idéia de que a vida foi criada por Deus?*

***Dawkins** – Postular a existência de um Deus que criou a vida é o tipo de idéia que só complica as coisas. É um raciocínio contraprodutivo, pois traz a necessidade adicional de explicar a existência desse ser. A partir de elementos muito simples, a seleção natural mostra como e por que a natureza abriga a imensa complexidade, a imensa variedade dos seres vivos existentes. Esse é o poder desse conceito. Com ou sem um ser divino no início de tudo, a seleção natural ainda teria a mesma capacidade de explicar o funcionamento da natureza.*

Perguntei aos alunos: “*Vocês concordam com a idéia de que tudo foi criado por Deus só complica mesmo as coisas e que esse tipo de raciocínio é contraprodutivo?*” Os alunos que se manifestaram diziam, com palavras diferentes, as mesmas respostas: “*Ah, professora, ele acha isso, mas eu já acho o contrário... Acreditar que Deus é o criador de tudo simplifica as coisas*”, ou “*Eu acho que Deus é Deus e ponto, não precisa ser explicado*”, ou ainda “*Eu acho que é tudo uma questão de fé, professora*”.

Depois de ouvir essas e mais algumas respostas, comentei que o entrevistado faz duas afirmações acerca da *existência de um Deus que criou a vida*, 1) “*é o tipo de idéia que só complica as coisas*”; 2) “*é um raciocínio contraprodutivo*”. Expliquei que essas afirmações traduzem a opinião do zoólogo britânico e, logo em seguida, ele mesmo sustenta seu posicionamento com explicações. Nesse momento, enfatizei a necessidade de, na produção de textos dissertativos, evitar os argumentos superficiais, de modo a explicar e mostrar ao leitor o porquê de seu ponto de vista acerca de um tema qualquer. Esclareci que “*não basta afirmar*”, é preciso esgotar todas as possibilidades de argumentos, analisar, exemplificar.

Algumas das expressões que mais utilizei nas aulas foram exatamente estas: “*esgotar todas as possibilidades*”. Para que os alunos entendessem melhor, expliquei que, se o autor de

um texto é muito breve e superficial nas suas colocações, o leitor encontrará, na escrita dele, muitas lacunas. Falei que essas lacunas são idéias incompletas deixadas no texto e que, por isso, dependendo do leitor, podem ser facilmente contestadas.

Segundo fragmento:

Veja – O senhor afirma que evolucionistas não deveriam participar de debates públicos com partidários do criacionismo. Por quê?

Dawkins – Essa é uma proposta minha e do paleontologista americano Stephen Jay Gould. Pretendíamos escrever um texto conjunto sobre o tema, mas Gould morreu antes de revisar o esboço que apresentei a ele. Os criacionistas buscam esse debate para conquistar um verniz de respeitabilidade intelectual. Eles não têm esperança de “vencer” a discussão: querem apenas ser reconhecidos no mesmo palanque ocupado por um cientista de verdade. Por isso devemos evitar esses encontros.

Essa parte da entrevista foi uma das mais criticadas pelos alunos. Alguns disseram que Dawkins “foge dos debates com criacionistas” ou que “ele é um covarde”. Como eram católicos em sua maioria, eles ficaram inconformados com a “arrogância” do entrevistado.

Esse fragmento serviu para mostrar aos alunos que, no discurso do entrevistado, há marcas de uma ideologia e que, por isso, é possível ao leitor criar uma imagem a seu respeito. Expliquei que as marcas do autor e de sua ideologia estão presentes, em maior ou menor grau, no texto escrito e contei que, na escola, em especial no Concurso Vestibular, o aluno que se destaca na prova de Redação⁴ é aquele que mais evidencia essas marcas, aquele que se coloca dentro do texto que escreve, isto é, quando ao invés de dizer o que todos dizem do modo como dizem, ele se diz de um modo singular. Expliquei que colocar-se dentro do texto é dizer o que eles pensam, sentem, vivenciam, aprovam, desaprovam e explicar tudo isso através de uma linguagem interessante, espontânea, criativa, sugestiva. Utilizei, como exemplo, eles mesmos e a realidade que vivenciávamos em outubro de 2005, a questão do desarmamento, por ocasião do Referendo⁵. Disse aos alunos que, ao produzir um texto sobre o desarmamento, se eles repetissem as opiniões mostradas pela mídia, na campanha do *sim* e do *não*, sem discuti-las e sem acrescentar nenhuma novidade, todas as redações seriam muito semelhantes. Porém, se apenas um deles evitar o óbvio, o já previsível e a exposição desgastada ou superficial de argumentos, assumindo uma posição convincente e mostrando-se a si mesmo dentro do texto, a redação ganharia um destaque especial entre as demais.

⁴ No ano de 2000, recém graduada, fui convidada a participar da Banca de Avaliação de Redação do Vestibular da Universidade Estadual de Maringá e, desde então, faço parte do grupo de professores que avaliam as redações dos vestibulandos.

⁵ No dia 23 de outubro de 2005, com o Estatuto do Desarmamento, o povo brasileiro foi convocado a comparecer às urnas para dizer se concorda ou não com o desarmamento total do cidadão comum. Dos votos válidos, 36,06% foram favoráveis ao desarmamento e 63,94 manifestaram-se contra ele.

O segundo texto oferecido para leitura e discussão, também já previamente apresentado aos alunos na aula-piloto, foi a entrevista “Deus está nu”, publicada na revista *Veja* em 25 de maio de 2005. Pedi que fizessem a leitura, silenciosa e em dupla.

Durante essa leitura, dentre outros comentários e/ou críticas que surgiram espontaneamente entre os alunos, o que mais chamou a minha atenção foi a reação de um aluno da turma D que exclamou desconfiado: “*Professora, você é ateu! Só pode ser ateu!*”. Eu quis saber o porquê dessa afirmativa: “*Eu não sou atéia. Mas por que você acha isso?*”. O aluno respondeu: “*Ah, porque você só tá trazendo textos assim... eu já nem tenho certeza no que eu acredito, tô meio na dúvida, aí eu leio isso, piorou. Esse homem (referindo-se ao entrevistado) está quase me convencendo de que Deus não existe. Acho melhor nem ler mais...*”. A situação foi cômica. Todos riram! Aproveitei a oportunidade para esclarecer que, se eles não fossem alunos do segundo ano, eu não levaria esses textos para a sala de aula. Alunos de uma oitava série, por exemplo, não teriam as mesmas condições que eles para discutir aquelas entrevistas. Deixei claro que os considerava maduros o suficiente para pensar, questionar e refletir sobre o que o outro diz, não se deixando influenciar negativamente pelas opiniões alheias.

Concluída a leitura, perguntei sobre o conhecimento que tinham a respeito dos nomes citados na entrevista, como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e François-René. Em todas as turmas, pelo menos alguns alunos já tinham ouvido falar de Nietzsche. Pedi que pesquisassem um pouco a respeito deles e que trouxessem algumas anotações para a sala de aula.

A maioria dos alunos criticou, principalmente, a primeira afirmação do entrevistado, quando diz que “*só o homem ateu pode ser livre*”. Chamaram-no de “*ignorante*” e utilizaram expressões de baixo calão para externar suas aversões, típico de jovens adolescentes. Chamei a atenção para o modo como o autor utiliza um raciocínio lógico ao apresentar seus argumentos. Na turma D, um aluno assumidamente ateu levantou o seguinte aspecto: “*Aí depende também a idéia que se tem de liberdade*”. Os alunos, de todas as turmas, trocaram opiniões sobre o que pensam a respeito desse assunto. Esclareci, em especial àqueles que tivessem interesse em discutir, no texto de opinião, sobre algum tema relacionado à *liberdade*, que seria fundamental deixar claro, aos possíveis leitores do jornal, o conceito que eles, enquanto autores, têm a respeito dessa idéia.

Na entrevista, Onfray não deixou muito claro seu conceito sobre liberdade. Por isso, preparei, com antecedência, alguns questionamentos a esse respeito para que os alunos pensassem. Não entreguei as perguntas por escrito, apenas apresentei-as verbalmente:

1. *Será que, para Onfray, liberdade significa fazer tudo o que dá vontade, sem medir as conseqüências?*

2. *A liberdade com limites deixa de ser liberdade?*

3. *A liberdade sem limites não seria libertinagem, isto é, uma liberdade que escraviza? Exemplo: ser livre para experimentar bebidas alcoólicas, cigarro e outras drogas e se tornar um viciado.*

4. *A idéia de liberdade não combina mesmo com a idéia de Deus?*

5. *Servir a Deus é a mesma coisa que ser escravo dele e não ter direito a nenhum prazer?*

6. *A vida com Deus é uma vida sem prazer?*

7. *A vida sem Deus é uma vida de prazer?*

8. *O que é uma vida de prazer?*

Alguns alunos perguntaram se era para entregar as respostas por escrito. Enfatizei: “São perguntas para vocês refletirem, se quiserem podem até fazer anotações pessoais no caderno, para vocês mesmos, não é para entregar nada”.

Entre os comentários gerais, os alunos criticaram a “falta de respeito” do entrevistado e sua “ignorância” com relação ao catolicismo. As vozes foram unânimes, exceto a do aluno ateu que discordou dos colegas dizendo que “toda a história acerca do cristianismo é uma ficção inventada pelo próprio homem que visa seus próprios interesses; a igreja só quer o lucro e, por isso, manipula a fé e a mente das pessoas com a idéia sem fundamento de que Deus existe”. Ele foi um dos alunos convidados a produzir o Diário de Bordo, mas que, infelizmente, não cumpriu o combinado. Considero oportuno enfatizar o fato de que, no processo de produção do artigo, seu texto ficou restrito a apenas uma versão, por isso não foi possível incluí-lo na análise e no *corpus* representativo, já que passar pelo processo de reescritas foi um dos fatores imprescindíveis para atingir os fins desta pesquisa.

Alguns fragmentos do livro *Provas da existência de Deus*, de Jefferson Magno Costa, fizeram parte da terceira e última leitura realizada como respaldo para a produção. Essa leitura, entretanto, transcorreu num ritmo bem diferente das anteriores, por ter gerado mais consentimentos e apreciações por parte dos alunos que discussões entre eles.

Muitas das idéias ou ilustrações ali apresentadas estavam carregadas de linguagem poética e, provavelmente, por se tratar de argumentos favoráveis à existência de Deus, que iam ao encontro dos valores idiossincráticos da maioria dos alunos, a participação não foi a mesma, não houve empolgação, por parte deles, para discutir o conteúdo oferecido nesse material. Por mais que eu procurasse estimular a discussão, eles apenas demonstravam satisfação e aprovação ao tomar conhecimento das idéias ali apresentadas, manifestando comentários como: “Aqui ele já diz tudo!” ou “Nossa! Que legal, gostei dessa parte!”, ou ainda “Ah! Vou usar essa idéia no meu texto!”. Talvez isso demonstre o quanto as opiniões

divergentes são as que mais incomodam e, conseqüentemente, as que mais podem estimular a contrapalavra⁶ dos educandos, tanto nos debates quanto na produção escrita.

Chamei a atenção dos alunos para os nomes citados nos fragmentos, dentre eles filósofos, escritores, personagens bíblicos e outros renomes da nossa história. Não pedi pesquisa, nem aprofundei a biografia de cada um deles, mas incentivei a busca por mais informações, por simples curiosidade ou caso tivessem interesse em discutir, no texto de opinião, argumentos com base nas idéias de alguns deles. Não foi preciso, portanto, mais que uma aula para essa leitura.

1.5 Os questionamentos, as tarefas e a interdisciplinaridade

Assim que concluímos a discussão do primeiro texto, passei uma tarefa aos alunos. A partir da entrevista, eles teriam que identificar alguma idéia ou conceito que exigisse deles a elaboração de, pelo menos, duas perguntas e a busca por respostas ou reflexões. Apenas as perguntas deveriam ser entregues por escrito. Os alunos demonstraram dificuldade para entender o que exatamente deveria ser feito. Voltei ao texto para aclarar com exemplos.

Em seguida, expliquei que essa tarefa seria importante para que eles ampliassem o conhecimento a respeito do que tinham discutido e, principalmente, para que já tivessem condições de pesquisar e refletir mais sobre a temática que desejavam abordar no texto de opinião. Alguns alunos, ainda confusos, perguntaram se a resposta poderia estar na entrevista. Respondi que não, que precisava ser algo que exigisse deles uma busca, uma pesquisa.

Na aula seguinte, antes de iniciar a leitura do segundo texto, perguntei aos alunos sobre a tarefa solicitada. Apenas oito questionamentos foram apresentados: três da turma A, dois da B, um da C e dois da D.

Não dei ênfase a essa atividade e não estimei a discussão a partir do que me fora apresentado, porque considerei o número de tarefas entregue e o envolvimento dos alunos muito aquém das minhas expectativas. Mais uma vez, insisti que a participação deles era fundamental para que alcançassem bons resultados nas aulas e nos textos que produziram. Pedi que relessem o primeiro texto em casa e que trouxessem a tarefa pronta na próxima aula. Também pedi que não deixassem de trazer para a sala de aula esse e os demais textos que ainda seriam objetos de discussão e que poderiam ser consultados a qualquer hora, inclusive nos momentos e etapas da produção.

⁶ Bakhtin (2003) discute a alternância dos sujeitos falantes, de forma que o lugar de locutor e de interlocutor vai sendo intercalado. Essa alternância se dá em função do “acabamento” do enunciado. A reação ao enunciado do outro é o que possibilita a contrapalavra.

Na aula combinada, entretanto, mais uma vez, não obtive dos alunos a participação desejada na tarefa solicitada e nenhum deles aproveitou a segunda oportunidade para sua realização. A justificativa era a mesma: “*a tarefa não vale nota*”. Neste momento, é importante aclarar o fato de que, até o ano anterior à realização desta pesquisa, as tarefas somavam pontos na avaliação contínua. A partir do ano de 2005, isto não poderia mais ser feito, devido a modificações nas regras do sistema de avaliação do colégio. Por mais que eu tentasse convencer os alunos de que o valor das tarefas não estava necessariamente na nota, mas na aprendizagem e no crescimento que elas poderiam lhes proporcionar, os alunos continuavam resistentes. Era perceptível a falta de vontade e de iniciativa.

Terminada a discussão da segunda entrevista, insisti, novamente, que os alunos, em dupla, fizessem uma tarefa semelhante à anterior e que já constava abaixo da entrevista, digitada: “*Elabore perguntas sobre o que não está dito no texto e que possibilitarão sua busca por respostas*”. Entretanto, na tentativa de reverter um pouco a situação experienciada na primeira tarefa, avisei que, desta vez, isso seria feito em sala de aula. Eles teriam alguns minutos para elaborar, pelo menos, duas questões e cada dupla poderia planejar perguntas iguais, semelhantes ou diferentes. A discussão seria feita na mesma aula, se restasse tempo, ou na seguinte.

Por fim, o resultado não foi muito diferente daquele alcançado na primeira tarefa. Com uma média de nove grupos por sala, foram entregues onze questionamentos no total: quatro da turma A, três da B, dois da C e dois da D.

Quanto à pesquisa sobre Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e François-René, solicitada na segunda leitura, ressalto que apenas nove alunos a realizaram: três da turma A, três da B, dois da C e dois da D. Eles fizeram breves anotações no caderno e as apresentaram para mim na aula seguinte. Dei-lhes os parabéns pelo empenho e, no intuito de valorizá-los e para partilhar o conhecimento com os demais colegas, pedi que lessem, em voz alta, o que haviam registrado de mais importante.

Além das tarefas, cobrei também os conteúdos que os alunos estavam aprendendo nas outras disciplinas, em especial naquelas em que os professores ministrantes haviam concordado em desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em algumas aulas, os próprios alunos, voluntariamente, se manifestavam a respeito, na maioria das vezes para dizer que não estavam estudando nessas disciplinas nada que tivesse semelhança com o conteúdo visto nas aulas de Redação.

Quando os alunos já estavam nas últimas etapas da produção, isto é, quase no final do quarto bimestre, eles estudaram a argumentação nas aulas de Filosofia. Em meados do

bimestre, eles conheceram o ceticismo do poeta Augusto dos Anjos nas aulas de Literatura. O professor de Ensino Religioso procurou-me, algumas semanas depois de ter concordado com a proposta do trabalho interdisciplinar, para dizer que já havia visto com os alunos, no terceiro bimestre, o conteúdo que poderia ser aproveitado na produção do texto e que diz respeito à fé.

A interdisciplinaridade prevista, portanto, não aconteceu. Mesmo assim, não deixei de instigar, nos alunos, a retomada de conhecimentos e informações advindas de outras disciplinas ao produzir seus textos.

1.6 A proposta e o processo de produção escrita

O tempo para a discussão dos dois primeiros textos que respaldaram a produção do texto de opinião durou, em média, um mês. Como teria um pouco mais de quatro semanas para concluir o bimestre, antes de oferecer aos alunos a terceira leitura, achei conveniente apresentar-lhes, através de encaminhamento explicativo, a proposta de produção. Através desse material, objetivei esclarecer procedimentos, orientando-os quanto ao planejamento e escrita do texto, além de subsidiá-los com um roteiro, em forma de questionamentos, para auto-avaliarem sua escrita:

Nos fragmentos do livro Provas da Existência de Deus⁷ e nos textos O devoto de Darwin e “Deus está nu”, encontramos muitos argumentos (prós e contra) sobre vários aspectos relacionados à religião, ao evolucionismo e ao criacionismo, dentre outros.

*** Para produzir seu texto** (que poderá ser publicado na seção Opinião do jornal O Diário do Norte do Paraná):

1- releia os textos e selecione os argumentos que mais despertaram seu interesse, curiosidade, admiração ou aversão;

2- concluída a seleção, escolha qual será o tema do seu texto;

3- elabore uma pergunta-chave sobre seu tema que seja relevante para investigar, ou que simplesmente mereça mais reflexão de sua parte para que tenha condições de escrever a respeito;

4- LEMBRE-SE de aproveitar os conhecimentos produzidos nas aulas de Religião, Filosofia e Literatura que tenham relação com o tema que você escolheu;

5- ao planejar e rascunhar seu texto, é importante que não se esqueça do jornal e da seção onde ele poderá ser publicado; pense nos leitores que terão acesso ao seu texto e de que forma você pode levá-los à reflexão sobre o tema que se propôs a discutir;

6- use os argumentos/contra-argumentos que selecionou (item 1) e as estratégias que aprendemos sobre o uso das aspas:

- ao citar argumentos do outro por meio de discurso direto;

- quando optar pelo discurso indireto e considerar necessário destacar uma ou outra expressão que foi dita por quem pronunciou o argumento citado;

- quando a ironia for a intenção por trás de uma determinada expressão de sua autoria.

⁷ Os alunos ainda desconheciam o conteúdo desses fragmentos, mas expliquei que faria parte da próxima leitura.

Li as orientações e dei especial ênfase ao terceiro item, por se tratar de uma novidade no processo da escrita. Expliquei que a pergunta-chave teria como função motivar a discussão do tema que eles mesmos escolheriam para a produção do texto. Aclarei, também, que esse questionamento serviria como um ponto de apoio para a escrita e que não teria que aparecer de forma explícita no texto. Percebendo ainda, em todas as turmas, a incompreensão de alguns alunos sobre o porquê da pergunta-chave, retomei o assunto que há pouco tempo tinha sido objeto de discussão em toda a mídia e também na sala de aula para exemplificar: *“Se eu escrevo um texto sobre o desarmamento, é porque eu tenho uma pergunta ou uma inquietação em forma de pergunta para discutir e responder; essa pergunta pode ser só minha, pode ser do leitor que pretendo atingir; pode ser dos dois”*. Disse-lhes que uma pergunta bastante comum sobre esse assunto e que poderia servir de discussão é: *“O que é melhor ou mais justo para a população: ter ou não o direito de posse de armas?”*. Enfatizei ainda que a pergunta deles poderia desencadear não uma resposta única e certa, mas uma discussão sobre o tema no intuito de levar o leitor à reflexão. Por último, esclareci que *“ter a pergunta-chave na cabeça ajuda a seguir um determinado rumo na escrita”*. Quando perguntei se entenderam, alguns responderam que *sim*; outros permaneceram em silêncio.

As últimas orientações, que constam no roteiro, dizem respeito à auto-avaliação:

**** À medida que estiver planejando e rascunhando seu texto, faça a si mesmo as seguintes perguntas:***

- 1- Crie um título diferente e convidativo para os leitores da seção Opinião do jornal O Diário do Norte do Paraná?***
- 2- A introdução do meu texto apresenta, de forma interessante, a temática a ser discutida?***
- 3- Aproveitei o conhecimento adquirido em outras disciplinas?***
- 4- Consegui expressar com clareza e coerência minhas idéias e refutações?***
- 5- Argumentei suficientemente para defender meu ponto de vista?***
- 6- Citei exemplos, ilustrações e articulei todas as idéias nos parágrafos e entre os parágrafos?***
- 7- Aproveitei as idéias dos textos lidos e discutidos nas aulas de Redação?***
- 8- Utilizei adequadamente as aspas?***
- 9- Consegui enriquecer meu texto com idéias menos previsíveis?***
- 10- Minha conclusão está convincente e coerente com as idéias que apresentei anteriormente?***

**** IMPORTANTE:*** *guarde todos os rascunhos do seu texto para entregá-los junto com a versão definitiva.*

Li tudo com os alunos e reforcei, em especial, as últimas palavras do roteiro, a fim de que tivesse condições de coletar materiais para a pesquisa. Pedi que os alunos fizessem o planejamento e os rascunhos em casa e expliquei que, conforme trouxessem os rascunhos nas aulas, faria a leitura e daria sugestões. Avisei que a versão definitiva seria feita em sala, na

última aula do bimestre, e que atribuiria uma nota não apenas no texto final, mas em todo o processo.

Os alunos tiveram praticamente um mês para a produção. Nas primeiras aulas cedidas para essa atividade, alguns deles trouxeram de casa o texto já rascunhado. À medida que esse grupo apresentava para mim o que havia escrito, eu os atendia individualmente na carteira, lendo, sugerindo e fazendo anotações às margens dos textos produzidos. Enquanto isso, aconselhei os demais colegas, aqueles que ainda não tinham feito a primeira versão, a aproveitarem o tempo em sala, a fim de planejar e rascunhar o texto, seguindo todas as orientações entregues por escrito no encaminhamento. Entretanto, nesses momentos cedidos para a produção da escrita em sala de aula, notei a falta de organização e empenho de alguns alunos que não tinham sobre a carteira os textos lidos e discutidos, nem o encaminhamento.

Para exemplificar algumas das ocorrências, no processo de produção, na turma D, um aluno apresentou dois rascunhos e disse-me: “*Acho que ainda vou mudar muita coisa que está aí*”. Outro aluno mostrou o primeiro parágrafo e confessou sua preocupação com o tamanho dele, pois até então escrevia parágrafos mais curtos. Após avaliar o parágrafo construído, expliquei que estava adequado por ele ter expandido apenas uma idéia central. Acrescentei que, normalmente, parágrafos curtos demais podem tratar o assunto com superficialidade.

Em todas as turmas, os alunos mais dedicados contavam-me algumas das suas idéias antes de passá-las para o papel. Na B, um aluno disse que estava pensando em relacionar seu texto com o livro *O código da Vinci*⁸; outro contou que pretendia escrever sobre *Darwin*. Na turma C, um aluno falou que faria mais algumas pesquisas para escrever sobre fé e ciência; outro manifestou seu interesse em dar ênfase a Augusto dos Anjos, conteúdo aprendido na aula de Literatura, mas que ainda não tinha certeza sobre isso.

A turma C foi a que menos teve oportunidades para os momentos de reescrita, em sala de aula, sob a minha orientação, devido a recessos, feriados e outros eventos do colégio, que acontecerem nos dias em que estavam previstas, no horário escolar, as aulas de Redação. Ainda no processo de produção, levei para casa os textos das turmas A, B e D, devolvendo-os uma semana antes do prazo para a sua finalização com um bilhete que incentivava os alunos a fazer a reescrita não apenas com base nas minhas sugestões, mas também a partir da sua própria criticidade, enquanto leitores do próprio texto.

⁸ Lançado no Brasil, pela Editora Sextante, em 2004, este livro, do autor Dan Brown, levantou muita polêmica. Católicos, protestantes e estudiosos da religião afirmam que essa obra é uma afronta à figura histórica de Jesus. Críticos literários defendem que se trata apenas de uma obra de ficção. Já o autor garante que as teorias presentes na história têm valor.

Em todas as turmas, alguns preferiram levar os rascunhos inconclusos para casa, a fim de continuarem a produção, outros pediram que eu corrigisse seus textos para entregá-los, com as minhas anotações, na aula seguinte. Disponibilizei meu endereço eletrônico aos alunos interessados em enviar seus textos via e-mail. Vários deles demonstraram interesse na sugestão e prometeram que fariam isto, mas apenas oito realmente aproveitaram a oportunidade de estabelecer comigo um diálogo fora da sala de aula.

Dos setenta alunos matriculados e presentes nas aulas, apenas um se recusou a produzir o texto, alegando que já tinha nota suficiente para ser aprovado. Portanto, foram sessenta e nove os sujeitos-participantes da pesquisa, com níveis diferentes de envolvimento, tanto na participação das discussões quanto no processo da produção. Dezoito deles não apresentaram nenhum rascunho, apenas a versão definitiva; quinze alunos entregaram a versão definitiva junto com um rascunho que não foi entregue com antecedência para receber minhas sugestões; trinta e seis alunos, além da versão definitiva, produziram de uma a três versões, entregando-a(s) para receber as minhas intervenções; apenas o texto selecionado para a publicação no jornal *O Diário do Norte do Paraná* chegou à quinta versão antes da definitiva.

A quantidade de rascunhos e versões definitivas coletadas, incluindo os enviados por e-mail, foi:

- oitenta e dois rascunhos: destes, sessenta e sete foram lidos por mim e receberam minhas sugestões para a reescrita; quinze não foram entregues antes da versão final, cabendo ao aluno a reescrita sem a minha mediação;
- sessenta e duas versões definitivas: dos sessenta e nove alunos, sete não entregaram versão final do texto.

1.7 A interação via e-mail

Para exemplificar a interação professor-aluno, no processo de produção textual via e-mail, apresento a seguir alguns fragmentos⁹ das mensagens enviadas por uma das alunas que participou do processo e que, em sala de aula, já havia comentado a sua idéia de discutir a respeito dos livros apócrifos. Seguem, também, minhas respostas.

⁹ Os fragmentos conservam a escrita original, inclusive as marcas digitais, ou *emoticons*, que expressam humor, sentimentos do aluno. Para preservar a identidade deste e dos demais alunos citados no decorrer deste trabalho, os nomes utilizados são fictícios.

Mensagem da aluna:

11-11-2005 (16h34min)

Professora eu não sei nem como começar o meu texto, já achei as revistas que falam sobre os apócrifos e coisas do tipo, mas não sei como começar a escrever ele, ou o que escrever. =/ E agora?

Regina

Minha resposta:

11-11-2005 (21 horas)

Oi, Regina! Tudo bem?!

(...)

Sobre o seu texto...

Qual o tema que você escolheu?

Qual a pergunta-chave que você elaborou para orientar sua produção? Ou seja, qual a questão que mais a inquieta a partir de todo o assunto de que tratamos no bimestre e que você deseja discutir (com mais profundidade) em seu texto?

Você pretende utilizar pesquisa sobre apócrifos com que intenção?

Lembro-me de você ter dito que quer relacionar a leitura do Código da Vinci... É uma ótima idéia. (...)

O mais importante, por enquanto, é que você delimite primeiro o tema, elabore a pergunta, reflita bastante sobre o tema escolhido e faça o **planejamento**:

1- Dos textos que discutimos em sala e dos que você pesquisou, quais fragmentos utilizará para fazer citações em seu texto?

2- Quais idéias, ilustrações, argumentos e/ou contra-argumentos apresentará, em seu texto, para sustentar e/ou defender seu ponto de vista sobre a temática escolhida?

NÃO SE ESQUEÇA:

1- A pergunta-chave não precisa aparecer no texto, mas deve ser respondida em seu percurso.

2- Explore a linguagem ao máximo: você pode utilizar figuras de linguagem, a ironia e tantos outros recursos criativos...

Sabemos que começar um texto não é fácil e a primeira versão será apenas o começo.

Mas não tenho dúvidas de que o resultado será compensador...!

Mande para mim o tema, o questionamento e a primeira versão do texto, nem que seja apenas o parágrafo introdutório. OK?!

Até logo!

Mensagem da aluna:

13-11-2005 (1h45min)

Oi Professora!

Ainda não sei ao certo o que escrever, mas pretendo falar sobre os textos apócrifos. É um assunto que chama muito a minha atenção. Mas não sei se isso tem muito a ver com o que estudamos em sala, posso utilizar o que achei em minhas pesquisas ou invés dos textos estudados em sala? A revista 'Super Interessante' trabalhou algumas edições sobre o assunto. E na internet tem alguns fragmentos dos evangelhos. Pensei em utiliza-los também. (...). Mas sei lá... =/ Assim que começar a escrever eu te mando!

Minha resposta:

13-11-2005 (22h50min)

Olá, Regina.

Sim, você pode (e deve!) escrever sobre o tema que lhe interessa, pois ele está relacionado com o assunto do bimestre. Ok?! (...)

Se tiver mais alguma dúvida, escreva-me.

Até mais!

Mensagem da aluna:

14-11-2005 (14h08min)

Tah ai o começo do meu texto, não está lah grande coisa, não sei como começar, não sei que dizer, sei o que penso sobre os evangelhos, mas não consigo passar nada para o papel de forma ordenada... =/ Af... tah ficando uma caca... =/

Li a primeira versão do fragmento de texto enviado por Regina. Depois de alguns dias, após reenviá-lo com sugestões, ela transmitiu-me uma nova idéia:

21-11-2005 (16h53min)

Professora, lendo algum textos fiquei com vontade de mudar o assunto, ou tratar de dois a mesmo tempo, isso seria possivel?

Fiquei com vontade de falar sobre Maria Madalena e seu suposto casamento com Jesus =]

Mas com isso eu teria que começar a escrever outro texto. E isso seria um problema não é verdade?

Junto com esta mensagem, a aluna enviou-me outros fragmentos de texto. Encaminhei-os de volta à sua caixa de mensagens com as devidas sugestões e os seguintes comentários:

21-11-2005 (23h15min)

Olá, Regina...

Você não tem que começar um novo texto, uma vez que a idéia que deseja explorar, a respeito de Jesus e Maria Madalena, pode ser um dos exemplos que você utilizará para ilustrar e sustentar os argumentos que você já apresentou sobre os apócrifos.

*Sua escolha temática é bastante ousada, pois parte de uma questão muito polêmica e delicada. Mas não é por isso que você vai desistir de expor suas idéias. Estou gostando muito do modo como está elaborando seu texto. Tome o cuidado de deixar bem claro seu ponto de vista sobre tudo o que está abordando. Ok?!
Até logo!*

Ao elaborar a conclusão do texto, Regina a enviou com mais uma mensagem:

23-11-2005 (22h08min)

Tpw... ainda não terminei a conclusão, queria saber o que estah axando dele por enquanto...

Mais uma vez, fiz as interferências em seu texto, retornando-o com a mensagem a seguir:

25-11 (17h16min)

Regina,

seu texto está muito bom, parabéns!

Sua conclusão está clara. Sugiro apenas que “amarre” estas idéias: “não precisamos ir à igreja para sermos salvos ou para conhecermos a Deus” e “Jesus é muito mais humano do que nos mostra as escrituras divulgadas pela Igreja”.

O leitor precisa perceber que há unidade de idéias em todo o texto e se você conseguir relacionar o que tem a ver a sua idéia inicial (a imagem de Jesus revelada nos apócrifos) e a idéia final (não somos obrigados a ir para a igreja a fim de encontramos a salvação ou a Deus).

Espero ter ajudado...

Até a nossa próxima aula!

Esses fragmentos demonstram algumas das ações praticadas tanto por mim, enquanto mediadora, quanto pelos alunos, enquanto sujeitos-agentes no processo de produção textual. As ações que aconteceram via e-mail e as que ocorreram da forma tradicional¹⁰ sugerem o levantamento de alguns aspectos que são analisados e complementados no Capítulo 3. Dentre eles, estão:

- a) quais tipos de modificações os alunos fizeram nos textos, comparando-se os rascunhos com a versão definitiva;
- b) das modificações apresentadas na reescrita, quais resultam das anotações feitas pela professora no texto do aluno;
- c) das anotações/sugestões feitas pela professora, quais não foram atendidas pelo aluno na reescrita do texto;
- d) das alterações apresentadas na reescrita do aluno, quais independeram da intervenção direta da professora, demonstrando sua iniciativa e autonomia no processo da escrita.

Além dos rascunhos e versões definitivas coletados, fazem parte do *corpus* de análise os Diários de Bordo elaborado por alguns alunos e o questionário aplicado em todos os sujeitos participantes da pesquisa, após a produção. Sobre esses materiais passo a tratar na próxima seção.

1.8 Os Diários de Bordo e o questionário

Convidei doze alunos para que elaborassem um Diário de Bordo durante o bimestre, material onde registrariam dúvidas, curiosidades, dificuldades e outros aspectos com relação às aulas de Redação, Literatura, Ensino Religioso, Filosofia e, posteriormente, com relação à

¹⁰ Entende-se por *forma tradicional*, no processo de produção, as intervenções feitas pela professora diretamente na folha de papel onde está o texto do aluno.

produção do texto. Expliquei que, dessa forma, eles seriam cooperadores importantes para a pesquisa que estava realizando com eles e seus colegas naquele período e que, como incentivo, daria-lhes uma nota de participação.

O convite para a produção do diário aconteceu antes da discussão baseada na segunda leitura e foi estendido a apenas três alunos por turma, por achar que seria este um número suficientemente demonstrativo para a análise de algumas ocorrências significativas no processo de formação e expressão do conhecimento discente na escrita, em especial fora do contexto escolar. Alguns dos critérios que utilizei para a escolha foram: interesse, dedicação, disciplina e disposição que demonstravam para aprender a produzir textos de qualidade e desempenho obtido nos bimestres anteriores. Normalmente, os alunos que preenchem este perfil são menos resistentes aos pedidos feitos por seus professores e não houve, por parte dos demais alunos, reclamações ou algum tipo de manifestação que reprovasse a minha atitude ao fazer essa seleção.

A produção desse Diário passou por duas etapas: a primeira, antes da produção; a segunda, durante a produção. Em cada uma das etapas, entreguei aos alunos, por escrito, algumas orientações, mas deixei claro que muito mais importante que seguir minhas sugestões seria a escrita espontânea de cada um deles; que eles deixassem fluir com naturalidade seus pensamentos.

Na primeira etapa, as orientações foram estas:

- a) Reflexões sobre os conteúdos trabalhados, no 4º bimestre, nas disciplinas Religião, Filosofia, Literatura e Redação, mostrando: suas dúvidas, seus questionamentos, suas respostas e conclusões.*
- b) O que tem a ver o conteúdo que está aprendendo na sala de aula com a sua realidade, seu cotidiano? O que está aprendendo é significativo? Alguma pergunta ou palavra dita pelo professor o fez pensar?*
- c) A partir das leituras realizadas em sala de aula, quais argumentos (palavras do outro) chamaram sua atenção? Quais seus contra-argumentos (suas palavras)?*

As instruções para a segunda etapa foram:

- a) Como recebi a idéia da produção de um texto de opinião?*
- b) Já decidi sobre o que exatamente quero escrever?*
- c) O que motivou minha escolha?*
- d) Planejei o que e como dizer o que tenho a dizer?*
- e) Como tem sido essa produção?*
- f) Aproveitei o conhecimento produzido em outras disciplinas?*
- g) Para que e para quem estou produzindo esse texto?*
- h) Tenho um objetivo ao fazê-lo?*
- i) Quais questionamentos tenho feito? Quais respostas encontrei?*

j) O que mudou (ou não) no meu ponto de vista sobre os assuntos discutidos nas aulas?

Semanalmente, acompanhei esses alunos, perguntando-lhes como estava a produção do Diário e pedindo-lhes que o trouxessem para a sala de aula ou que o enviassem via e-mail a fim de que pudesse ler. Alguns respondiam que tinham escrito poucas linhas, outros que ainda não tinham escrito nada e explicavam seus motivos. Alguns alunos enviaram-me as anotações feitas nesse diário via e-mail.

Dos doze alunos convidados, oito apresentaram resultados na produção do Diário. Não exigi quantidade de páginas e meu acompanhamento semanal não intencionou a cobrança, mas o incentivo. Talvez tenham sido estes alguns dos motivos que fizeram com que o processo ocorresse de forma bastante espontânea. Os alunos escreviam à medida que sentiam vontade, no horário que lhes era mais apropriado.

De um modo geral, dentre outros aspectos que serão levantados para análise no Capítulo 3, os registros evidenciam:

- a) a reflexão do aluno sobre o assunto estudado em sala de aula e a relação que faz entre os conteúdos ministrados em diferentes disciplinas;
- b) o sentido que o aluno atribuiu à temática e à produção escrita, relacionando-a a sua vida diária;
- c) o início do processo e as primeiras tentativas de planejamento do texto a ser produzido;
- d) a mediação do professor como um auxílio no planejamento da escrita;
- e) a consciência da reescrita, no aluno, como parte do processo da produção escrita;
- f) a motivação do aluno ao se ter outro interlocutor marcado que não seja apenas o professor-avaliador;
- g) a interdisciplinaridade e a tentativa de aproveitar o conteúdo de outra disciplina na produção textual;
- h) a importância do tempo para a produção e para a reescrita.

No intuito de compreender como se deu o processo de produção no nível intrapessoal dos alunos que não elaboraram o Diário, todos eles responderam a um questionário aberto. Isto foi feito em sala de aula, logo após concluírem a versão definitiva do texto. Eles receberam uma folha constando as seguintes perguntas:

Sobre seu texto, responda:

1- Qual tema você escolheu para produzi-lo e qual foi a pergunta-chave que orientou sua produção?

2- O que estimulou em você essas escolhas?

3- Você sentiu motivação nessa atividade? O que de fato o motivou ou o que faltou para que isso acontecesse? Comente.

4- Você produziu seu texto apenas para receber uma nota ou encontrou uma outra razão para fazê-lo?

5- Compare o modo como foi encaminhada essa proposta de produção de texto com o que normalmente é feito em sala de aula e sinta-se livre para comentar aspectos positivos e/ou negativos.

6- Você encontrou dificuldades na produção de seu texto? Comente.

Mudando de assunto:

7- Sobre os questionamentos que acontecem ou aconteceram na sala de aula durante as leituras e discussões, nesta e em outras disciplinas, avalie a sua participação e explique seus motivos, dúvidas, receios, dificuldades.

8- Você tem o hábito de fazer perguntas ao seu professor? Que tipo de perguntas? Se não costuma fazer isso, explique seus motivos.

9- Para você, qual a importância de, a partir de um texto, questionar o que ele não traz como resposta?

Dentre outros aspectos, as respostas dadas, neste questionário, demonstram a objetividade, a seriedade e o nível de envolvimento dos alunos no processo de produção textual, desde as primeiras etapas de sua construção. Os Diários de Bordo e os questionários apresentam dados que complementam a análise aqui proposta.

Ao final de todo o processo, escolhi um dos melhores textos produzidos para possível publicação no jornal *O Diário do Norte do Paraná*. O texto de opinião eleito (Anexo 6) foi reescrito cinco vezes pela aluna, sob às minhas orientações, passando por um processo de transformação socialmente situada para adequar-se às exigências do jornal no que diz respeito, principalmente, ao número máximo permitido de caracteres. Posteriormente, foi enviado para a redação do jornal no dia 23 de dezembro de 2005 e publicado no dia seguinte, véspera de Natal. Todos os alunos participantes da pesquisa foram noticiados, via e-mail, sobre a escolha e a publicação. A autora sentiu-se presenteada e enviou-me mensagens agradecendo a oportunidade de ver seu texto publicado em um conceituado veículo de comunicação da região. A satisfação, tanto a da aluna quanto a minha, foi ainda maior quando lemos, no mesmo jornal, três dias após à publicação, uma carta enviada por um de seus leitores (Anexo 7), na qual constam comentários significativos à respeito do texto.

Neste capítulo, apresentei os caminhos metodológicos, o contexto da pesquisa e os primeiros procedimentos para a sua realização. Em seguida, descrevi a conversa inicial com os alunos, as leituras que respaldaram a produção escrita, os questionamentos, as tarefas e a

interdisciplinaridade no percurso das aulas. Por fim, apresentei a proposta e o processo de produção do texto de opinião, os Diários de Bordo produzidos por alguns alunos e o questionário respondido por todos os participantes da pesquisa. No Capítulo 2, apresento as teorias lingüísticas que respaldam a análise dos dados coletados. Em alguns momentos, entrementes às reflexões teóricas, levanto algumas das ocorrências vivenciadas na pesquisa, relacionando teoria e prática.

CAPÍTULO 2

A ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS

*Ver-se no espelho não dá ao sujeito
a visão acabada de seu Ser que só
o olhar do outro lhe confere.
Brait (2005)*

A partir da perspectiva sócio-histórica da linguagem e dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, apresento, neste capítulo, reflexões sobre a linguagem, a interação, o processo de formação do conhecimento e as concepções de escrita. Em seguida, trago à discussão a individualidade lingüístico-discursiva dos alunos (re)veladas nos textos que produzem e a importância do diálogo interior no processo de produção da escrita. Por último, abordo sobre o texto de opinião, levantando considerações sobre a subjetividade dos sujeitos-autores na argumentação escrita.

2.1 A linguagem e a interação na escrita

De acordo com Bronckart (1999, p. 31), a evolução da espécie humana “está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem” e esta já foi compreendida e teorizada de várias formas, colocando em foco diferentes funções a ela inerentes como, por exemplo, a de representar ou expressar o pensamento e a de comunicar ou transmitir informações.

Na perspectiva de Koch (1997a), ao conceber a linguagem como expressão do pensamento, o indivíduo apenas representa para si mesmo suas próprias idéias e seu conhecimento de mundo e, como meio de comunicação, a língua é considerada como código “através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (p. 9). Tanto a primeira quanto a segunda concepção limitam o dizer a um simples ato de expor o que se quer ou se tem a dizer. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 270), conceber a linguagem dessa forma é considerá-la, “do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva”. Ao *outro* só resta ocupar o papel de ouvinte passivo do *eu* que se pronuncia no discurso.

A linguagem, entretanto, é muito mais do que possibilitar a transmissão de informações ou pensamentos de um emissor a um receptor. Para Geraldi (1999, p. 41), ela “é vista como um lugar de interação humana”. Segundo Bronckart (1999, p. 34), a linguagem apresenta-se como “uma produção interativa associada às atividades sociais” e Koch (1997a, p. 24) a define como “atividade social realizada com vistas a realização de determinados fins”. Compreender e assumir a linguagem da mesma forma que fazem esses autores é nos permitir uma vivência discursiva “que se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). É exatamente por meio dessa interação *com* e *através* da linguagem que os indivíduos se constituem sujeitos.

Na sala de aula, vivenciar essa interação é propiciar aos alunos não apenas o partilhar de conhecimentos, produzindo-os continuamente, mas o (re)conhecimento e a experiência da linguagem enquanto oportunidade de conhecer não apenas o outro, mas também a si mesmo e deixar-se também conhecer pelo outro. Nas palavras de Cubero e Luque (2004, p. 103), “a linguagem medeia a relação com os outros e, além disso, a relação da pessoa consigo mesma” e Sobral (2005, p. 24) esclarece que “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si”.

Na mesma linha de pensamento, Freitas (2005, p. 304) afirma que “Para definir-se e ser autor de si mesmo é necessário a colaboração dos outros eus; só uma outra consciência pode dar ao eu um unificado sentido da sua própria personalidade”. Com respaldo nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, a autora confirma o quanto a presença do outro é mesmo indispensável não apenas para o conhecimento de si mesmo, como também para aprender o domínio da linguagem, ascendendo às funções psíquicas superiores. Nas palavras da autora,

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (idem, p. 305-306)

Bakhtin/Volochinov (1992) utilizam o termo dialogismo para sinalizar, dentre outros aspectos, esse acontecimento marcadamente social que faz com que o homem construa e revele a sua própria imagem, formando a do outro, num processo de comunicação interativa. Na visão dos autores,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (1992, p. 113)

Toda palavra está impregnada de sentidos que variam tantas vezes quantos forem os diferentes contextos sócio-históricos em que ela acontece e os sujeitos que a utilizam. Seus efeitos atingem não apenas o interlocutor que a ouviu/leu, mas também o locutor que a pronunciou, na oralidade ou na escrita. Assim, como fenômeno que possibilita a interação entre os sujeitos, a palavra mostra sua dupla face, instaurando entre eles o dialogismo e traduzindo diferentes intenções e individualidades.

Koch (1997a, p. 66) sustenta essa mesma visão ao afirmar que “um ato de linguagem não é apenas um ato de *dizer* e de querer *dizer*, mas, sobretudo, essencialmente um *ato social* pelo qual os membros de uma comunidade ‘inter-agem’”. O próprio termo, inter-ação, nos leva a compreender a linguagem enquanto ação entre interlocutores. Referindo-se a essas ações, Koch (idem, p. 20) afirma que “sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado lingüístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira”. Explícita ou implicitamente, as palavras mostram as intenções do locutor, mesmo que este não tenha plena consciência do poder de ação que suas palavras podem exercer sobre seu interlocutor. Quanto mais imatura essa consciência, menores as probabilidades de atingir os efeitos pretendidos no uso da linguagem em determinadas situações comunicativas.

Ao tratar sobre a interação verbal e sobre as ações que se fazem com a linguagem, Geraldini (1997, p. 27) usa uma ilustração de Wittgenstein para explicar que cada palavra, ouvida ou pronunciada, é peça singular colocada em jogo, no qual “há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro”. Ao movimento de cada uma das peças, em determinada situação concreta de interação, existe um *eu* que, ao mostrar-se lingüisticamente, age sobre o *outro*, intervindo e invertendo seus papéis a cada instância discursiva.

O poder de ação e de interação inerentes na linguagem são fenômenos naturais tanto da oralidade quanto da escrita. Em outras palavras, a linguagem possibilita a ação sobre o outro e, especialmente, o dizer para dizer-se. Nesse sentido, observa-se que a possibilidade de dizer-se através da linguagem nem sempre funciona, principalmente na linguagem escrita que acontece no contexto escolar, já que os alunos estão muito mais acostumados em (re)dizer, na

produção de textos, o que foi dito pelo outro, ao invés de expressar o que há em si mesmos, traduzindo-se ao outro. Para dizer-se, é imprescindível que o indivíduo esteja aberto para a relação com o outro, colocando-se como sujeito na escrita e no processo de interação. Essa relação/interação é constitutiva da linguagem que, “sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem” (BRAIT, 2005, p. 80).

No processo de interação via texto escrito, portanto, ocorre a (trans)formação dos sujeitos e a formação do conhecimento. Em outras palavras, a produção, o desenvolvimento e a expressão do conhecimento não acontecem única e exclusivamente através do diálogo que se dá face a face, mas na dialogicidade intermediada pela palavra escrita, isto é, na dinâmica relação entre as vozes que se podem fazer ouvir nos inúmeros textos que circulam socialmente (BAKHTIN, 2003). Essas vozes, materializadas na escrita, refletem (ou não) a idiossincrasia dos sujeitos-autores. Isso vai depender da relação que há entre o indivíduo e o objeto a ser conhecido. O conhecimento existe e é o mesmo para todos, mas não está impregnado de um significado único e, conseqüentemente, sua expressão também não pode se dar de uma única forma.

Tanto na concepção de Bakhtin (2003), quanto na de Vygotsky (1988), a formação e a expressão do conhecimento pelo sujeito passam exatamente por um percurso que vai do social para o individual. As “palavras alheias” se tornam “pessoais” pelo processo que Bakhtin chama de “monologização da consciência”: apagamento, re-elaboração, rearranjo pessoal das palavras alheias. Em Vygotsky, a monologização recebe o nome de internalização. Utilizando, como exemplo, a formação da criança, o autor (1988, p. 64) mostra que “o processo de internalização consiste numa série de transformações” e advoga que:

- a) “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”, isto é, a gênese da formação de todo o conhecimento está no processo de interação; é a partir das relações interpessoais estabelecidas no meio sócio-histórico que o sujeito internaliza e reconstrói operações inicialmente apreendidas do meio externo;
- b) “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, o que possibilita que do nível social o conhecimento passe para o nível individual, sendo influenciado e influenciando a idiossincrasia do sujeito, desenvolvendo-se no seu interior de forma peculiar, ganhando reflexão, maturidade, compreensão e sentido(s);

- c) “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, sinalizando, portanto, que todo conhecimento ou operação internalizados retornam para o nível interpessoal, estabelecendo-se, assim, um ciclo contínuo e recursivo da construção do conhecimento *nos e entre* os sujeitos.

A origem do conhecimento, portanto, não está nem no sujeito nem no objeto. Cubero e Luque (2004, p. 105) sustentam essa idéia afirmando que “o processo de construção de conhecimento não é mais entendido com uma realização individual, mas como um processo de co-construção ou de construção conjunta”. Subsidiado por Bakhtin e Vygotsky, Geraldi (1997, p. 137) afirma que, na fala ou na escrita, o trabalho do locutor “é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual”. Metaforicamente dizendo, o conhecimento nasce no interpessoal para crescer e (trans)formar-se no intrapessoal e retornar com uma nova roupagem no interpessoal. Se as operações externas não atingirem o nível individual, sua aprendizagem se dará de forma superficial, resultando na sua inibição e, conseqüentemente, limitando-se o seu desenvolvimento. Desta forma, seu retorno ao social se dará nas velhas formas, resultando num conhecimento redundante, nem sempre útil e duradouro.

Simbolizar o conhecimento como semente auxilia na compreensão do seu processo de formação e exteriorização. A semente comum primeiro passa por um estágio de letargia para, posteriormente, gerar frutos e flores. A semente do conhecimento, que tem no âmbito social a sua origem e que é semeada na mente humana, também passa por um período de silêncio antes de produzir resultados visíveis. Vygotsky (1988) explica a necessidade de o conhecimento passar pelo tempo ou processo de sedimentação, quando ele é regado com as muitas reflexões, ganhando muito mais consistência e aparência peculiar, gerando a maturidade no sujeito, de modo que a expressão desse conhecimento internalizado não mostrará mais os mesmos traços daquele que lhe deu origem.

Frente a determinadas operações externas apreendidas no nível individual pelo sujeito, os resultados dessa internalização podem ou não (re)aparecer no nível social e a qualidade ou nível em que se dá essa internalização depende, exclusivamente, do que Bakhtin (2003) chama de *compreensão responsiva*. Essa compreensão, atitude ou responsividade pode ser ativa ou retardada. A compreensão responsiva ativa mostra um sujeito capaz de apreender determinado conhecimento, colocando-o imediatamente em prática; a responsiva retardada é

também considerada ativa, com a diferença de que seus resultados só são visíveis pouco ou muito tempo depois de determinadas operações externas começarem a ocorrer internamente no sujeito. O autor ainda apregoa o oposto da compreensão, isto é, a atitude muda do sujeito frente às operações externas, resultando na sua *irresponsividade* ou ausência de ação sobre o conhecimento.

Na concepção de Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, e é na escrita que muito mais facilmente pode-se avaliar o nível de internalização, reflexão e compreensão do educando. A escrita é uma resposta palpável de como se deu, no aluno, o percurso de formação do conhecimento. Nesse sentido, é importante que seja propiciado, ao educando, a progressiva experiência e constatação de que o que há de mais fascinante na produção do conhecimento é a possibilidade de desconstruir o mundo das certezas, internalizando o discurso do outro com criticidade, exteriorizando-o por meio de um novo discurso, o qual, embora “contaminado” pelas vozes alheias, é exclusivamente seu enquanto fruto de uma reflexão madura, de uma tomada de posição irreverente, de uma voz que se deixa notar pela sua criatividade e originalidade.

A expressão do conhecimento discente na escrita pode, portanto, mostrar-se por meio de um estilo discursivo diferenciado, num contexto sócio-histórico específico e único, nos fazendo esquecer de sua gênese. Mesmo que o apagamento de vozes por trás das palavras seja ilusório, o que realmente importa é o esforço e a dedicação do aluno em não ser um simples eco ou receptáculo dessas vozes. Sobre isto, Bakhtin (2003, p. 294) afirma que:

(...) qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, como uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

A partir desta premissa, procuro demonstrar, nas análises dos materiais coletados, a importância que há no tempo de sedimentação, para que o aluno transforme as palavras do outro em suas palavras. A pesquisa também evidencia o quanto é imprescindível a ação do aluno em adentrar na temática escolhida para a produção textual, para que, refletindo sobre ela, sinta vontade de traduzir a sua expressão. Dessa forma, seu texto estará repleto de palavras suas, não apenas preenchido por palavras que simplesmente parafraseiam ou reproduzem o discurso alheio.

Assim, compreende-se que, nas leituras e discussões realizadas, o aluno produz conhecimento e, no tempo de sedimentação, ele tem a oportunidade de repensar esse conhecimento para que possa, consciente e voluntariamente, expressá-lo por um viés diferenciado na escrita. Sem as atividades que trabalham com o conhecimento e que são promovidas na interação entre os sujeitos, professor e alunos, é escassa ou inexistente a possibilidade de que seja criado um ambiente no qual a expressividade discursiva individual aconteça. A expressão do conhecimento internalizado irrefletidamente não apresentará nenhuma novidade.

Para que as palavras alheias se tornem palavras próprias do aluno, é preciso, portanto, que eles tenham o tempo da sedimentação, conforme afirmado por Vygotsky (1988), isto é, tempo para internalizar o conhecimento, não apenas o que diz respeito a determinado conteúdo temático, mas, em especial, o conhecimento da escrita. A partir do momento em que os alunos demonstram sua capacidade de agir conscientemente na e sobre a escrita, assumindo, progressivamente, o controle na aprendizagem dessa construção, isso mostra que eles estão internalizando o processo e, assim, atingindo a metacsciência.

Baquero (1998, p. 115) explica que “parece de especial importância o grau de controle que o sujeito avance sobre os próprios processos de aprendizagem, o que incrementaria os níveis de autonomia, controle consciente e voluntário dos próprios processos intelectuais” e a escrita nada mais é que um processo intelectual complexo que demanda esforços cognitivos. Ao alcançar a metacsciência, o sujeito-aluno passa a ter condições de se colocar, na escrita, como *o outro de si mesmo*. Criada por Bakhtin (2003), esta expressão sinaliza a importância de o sujeito-autor deslocar-se para fora de si, colocando-se virtualmente no lugar do outro, o leitor, atentando-se, assim, para aspectos que não perceberia em sua escrita se permanecesse única e exclusivamente com a visão de autor, não a de leitor.

A partir das premissas colocadas até aqui, um texto qualitativamente bem escrito depende de alguns fatores que permeiam a sua produção, como a sedimentação do conhecimento temático, a metacsciência e a internalização das operações de escrita. Em outras palavras, não é a quantidade de atividades de escrita que capacita o aluno a se tornar sujeito no discurso por ele produzido, mas o modo como esse trabalho é conduzido, isto é, como agem os sujeitos envolvidos nesse processo. Sobre essa questão, Evangelista (1998, p. 119) explica:

Muitas experiências indicam que são mais produtivas as situações em que, num determinado intervalo de tempo, o aluno escreve poucos textos, mas a atividade de reflexão derivada do processo de produção lhe propicia um

aprendizado qualitativamente superior àquele que teria escrevendo grande quantidade de textos sem um acompanhamento sistemático e uma reflexão orientada sobre essa produção. O professor tem um papel fundamental a desempenhar na condução do processo de aprendizagem: suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua escrita.

Primar e investir na qualidade do texto escrito requer a adesão de todo o respaldo teórico apresentado nesta seção, na qual procurei mostrar que: 1) a linguagem, materializada na palavra, constitui o poder de interação e ação entre os sujeitos, levando-os a dialogar e a agir uns sobre os outros; 2) a partir dessa interação, do nível interpessoal para o intrapessoal, o conhecimento é construído, (trans)formando os sujeitos; 3) a expressão desse conhecimento na escrita depende, dentre outros fatores, da responsividade do sujeito e do tempo de sedimentação a ele propiciado.

No contexto escolar, em especial, o ensino-aprendizagem da produção textual não se trata, portanto, de um desafio solitário, mas coletivo. Grande parte dessa conquista, porém, depende, em especial, da concepção de escrita que norteia o trabalho do professor e das condições de produção instauradas nesse processo. Na próxima seção, apresento reflexões teóricas a esse respeito.

2.2 As concepções de escrita

A concepção de escrita do professor conduz todo um ensino voltado ou para a interação num processo de produção textual ou para um produto textual fora dessa interação. Geraldi (1997) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) explicam duas concepções teóricas de escrita: como dom/inspiração e como trabalho. Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, a divide em três modalidades: a escrita como dom, como consequência e como trabalho.

Na escrita como dom/inspiração, “o objetivo da atividade de produção é o de preencher o tempo do aluno” e “não há compromisso com o ato de escrever” (SERCUNDES, 1997, p. 76). Os alunos não têm nem mesmo o respaldo de atividades prévias que lhes ofereçam orientação e conteúdo significativo para a produção. Por meio desta concepção, a reescrita é idéia descartada, já que, uma vez fruto da inspiração, o texto deve conservar as idéias em sua gênese, como vieram para o papel. Nessa concepção, apenas um grupo seletivo de alunos é considerado hábil nas atividades de produção textual. São estes, os dotados de talento, de dom e de inspiração, que servem como referenciais para os colegas que apresentam sérias dificuldades na expressão escrita e que, por isto, não se destacam nas atividades de produção e precisam se esforçar para dar aos seus textos mais qualidade.

Na concepção de escrita como conseqüência, que também requer a inspiração, os alunos redigem textos com base em informações transmitidas por meio de atividades prévias, como, por exemplo, leitura, interpretação e discussão de textos, filmes, passeios e outros. Entretanto, estas atividades acontecem num curto espaço de tempo, apenas como pretextos para a produção, de modo que os alunos não tenham condições efetivas de passar por um processo de sedimentação adequado e fundamental para que possam processar as informações recebidas, transformando-as em conhecimento. Sobre essa questão, Sercundes (1997, p. 79) esclarece:

O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar uma página”. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações. (Itálicos do autor).

A autora também chama a atenção para o fato de que a quantidade de atividades prévias e a diversidade de recursos didáticos utilizados nas aulas não asseguram a riqueza e qualidade das produções textuais, “uma vez que as atividades de linguagem não são exploradas, estudadas como formas diferenciadas de produção” (1997, p. 88).

Tanto a primeira quanto a segunda concepção de escrita acontecem fora do processo de interação: como dom, a escrita independe de fatores externos, a expressão surge de dentro para fora; como conseqüência, os fatores externos são dados, há uma tentativa de interação nas atividades prévias, mas essa interação não acompanha a construção escrita. O produto final, a redação, ganha muito mais importância que o processo de produção. Na primeira concepção, o aluno está no centro da atividade e o resultado de seu texto depende só dele; na segunda concepção, ora o professor tem sua parcela de responsabilidade, no modo como conduz as atividades que antecedem a de produção, ora a responsabilidade é do aluno, como passar para o papel o que lhe fora transmitido. Professores e alunos distanciam-se da interação no processo de produção textual e, fora da interação, predomina a linguagem limitada na reprodução.

Na escrita como trabalho, bem ao contrário das anteriores, a produção de textos passa por várias etapas de (re)construção num processo contínuo de interação e de produção de conhecimentos. Nesta concepção, as atividades prévias não funcionam como pretextos, mas como suportes para a produção, isto é, “como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 1997, p. 83), permitindo, assim, que o processo de produção percorra vários caminhos e “momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das

modificações feitas no texto a partir dessa leitura” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 55). Conceber a escrita como trabalho é, nas palavras de Sercundes (1997, p. 96), a real possibilidade de fazer com que cada texto produzido sirva “de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem ‘uma terceira margem’”, ou seja, uma escrita que, graças ao envolvimento dos sujeitos no processo, mostrou-se possível, resultando num produto muito superior àquele que seria se ela estacionasse logo na sua primeira versão.

Sob esta perspectiva, existe a possibilidade da mediação na escrita, processo a partir do qual o professor pode focar o conhecimento que o aluno já possui e já domina a respeito da produção de textos, buscando aprimorar e ampliar esse saber do educando. Vygotsky (1988) trata sobre a importância de o processo ensino e aprendizagem partir do que o aluno já sabe e já domina sozinho para o que ele ainda não sabe, mas se apresenta cognitiva e psicologicamente preparado para, sob o auxílio de um mediador, aprender e, conseqüentemente, colocar em prática. Entretanto, sem a participação ativa dos alunos, no processo, a mediação do professor não surte os efeitos pretendidos.

Para que haja a participação do aluno na construção da escrita vivenciada como trabalho é necessária a sua compreensão responsiva ativa no processo. Muitas vezes, porém, tem-se a idéia de que os únicos que correm o risco da irresponsividade nesse processo, ou seja, da falta de compreensão, de iniciativa e de resposta nas fases de escrita e reescrita de textos, são aqueles que ocupam a posição de aprendizes, quando, na verdade, sobre os próprios educadores, especialmente os que trabalham com o ensino de produção textual, recai esta responsabilidade, a de serem responsivos com relação às reais necessidades dos alunos, a fim de que, a partir do processo de mediação, sejam ativados os meios e estratégias adequadas para que neles se desenvolvam os conhecimentos e aprendizagens imprescindíveis para o domínio de procedimentos relacionados à escrita.

No contexto escolar, o aluno atinge níveis superiores na escrita à medida em que dialoga com o professor que também dela participa. Sob sua mediação atenta e ativa e a participação responsiva do aluno, as ações do educando não são mais as mesmas no decorrer de cada uma das etapas do processo de escrita concebida como trabalho, uma vez que, como mediador, o professor não cumpre “um papel auxiliar ou facilitador” da ação discente, mas produz mudanças “dando lugar a uma nova ação” (BAQUERO, 1998, p. 41).

Quando o aluno vê no professor não mais a imagem de um simples avaliador, mas a de um mediador que colabora na construção da sua escrita, ele sabe que escreve para o outro, que precisa fazer compreensíveis as suas palavras e, para isso, precisa estar aberto e preparado

para ouvir o que o interlocutor tem a lhe dizer a partir daquilo que escreveu. Nessa perspectiva, o aluno apreende a escrita como trabalho, compreendendo-a como processo e resultado de uma relação dialógica. Sobre essa relação, Geraldi (1997, p. 160), ao discutir Bakhtin, afirma que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal”. Isso significa que as contribuições feitas pelo outro funcionam no intuito de movimentar a palavra, a qual revela-se na contrapalavra. E, neste encontro, acontece o que Bakhtin (2003) chama de cadeia de comunicação verbal.

O aluno, portanto, constitui-se como sujeito à medida que interage com os outros através da escrita. Todavia, ao interagir, através dos textos que produz, ele se coloca não como um “sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1997, p. 6). O educando está propenso a sofrer alterações significativas durante o processo em que acontecem a escrita e as reescritas, a leitura e as releituras. É a partir dessa perspectiva que a escrita significa e acontece como trabalho, valorizando-se, assim, mais o seu processo de construção que seu produto final, a redação.

Nas escolas, até há pouco tempo, os alunos produziam apenas *redação*. A partir da década de 80, com respaldo em Bakhtin e com as inúmeras pesquisas lingüísticas voltadas ao estudo do discurso, do texto e da interação verbal, o ensino de língua materna escrita começou a passar por modificações significativas até que, no lugar de redação, o termo empregado passou a ser *produção de textos*. Ohuschi (2006, p. 22) retoma este período histórico de transformações e explica:

A concepção de linguagem interacionista, com base em Bakhtin, foi difundida, no Brasil, no início da década de 80, a partir de um curso de especialização ministrado por João Wanderlei Geraldi e Raquel Salek Fiad e sua equipe. Em 1984, Geraldi lançou o livro *O texto na sala de aula* (Cascavel: Assoeste), em que discorre sobre as concepções da linguagem, a partir do qual divulgou-se, em nosso país, a teoria bakhtiniana, que logo apareceu no Currículo Básico do Estado de São Paulo e no Currículo Básico do Estado do Paraná. Em 1993¹¹, no livro *Portos de Passagem*, Geraldi instalou uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também embasado na concepção interacionista bakhtiniana, no auge do neoliberalismo, que propaga o homem como sinônimo de trabalho. Por isso foi interessante a nomenclatura “produção” de texto, como sinônimo de escrita como trabalho.

Assim, com o livro *Portos de Passagem*, compreende-se que a diferença entre redação e produção de textos não está apenas na terminologia. O autor apresenta várias características que as diferenciam. Inicialmente, sobre a redação, a primeira característica apresentada

¹¹ Esclareço que, neste trabalho, utilizei a quarta edição do livro *Portos de Passagem*, ano 1997.

esclarece que ela é o texto escrito *para* a escola e que, por isso, não representa mais que um produto que serve de objeto para o aluno mostrar que sabe escrever e para o professor avaliar a escrita desse aluno, principalmente os fatores lingüísticos relacionados à forma e à gramática: ortografia, pontuação, acentuação, concordâncias nominal e verbal etc. Outras características que Geraldi (1997) aponta para a redação produzida no contexto escolar são estas:

- a) “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137), o que mostra que a atenção está voltada muito mais para a quantidade de textos – levando o aluno a colocar em prática as normas gramaticais para treinar a forma – e muito pouco para a sua qualidade – o que possibilitaria, ao aluno, atentar para o conteúdo do texto, enriquecendo-o com suas idéias, suas opiniões, colocando-se como sujeito no texto; é oportuno ressaltar, entretanto, que, na produção de textos, a quantidade de escrita também existe; porém, neste caso, ela acontece nas reescritas, objetivando-se a qualidade do texto final, o que não acontece na redação;
- b) “pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura” (p. 138), simulando-se, assim, uma situação superficial; o aluno é obrigado a colocar no papel uma escrita limitada, sem o respaldo de leituras anteriores que preencham o seu repertório de conteúdos;
- c) “não se trata de contar algo vivenciado que (...) merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (p. 138), trata-se apenas de repetir as opiniões alheias, reproduzir o já dito, anulando-se como sujeito; dessa forma, vivenciando uma escrita que não mostra a sua face, ela não faz sentido para o aluno;
- d) “a cartilha, de passo em passo, vai mostrando a escrita como ilustração da gravura” (p. 138), reforçando, no aluno, a idéia de que a escrita só serve para ele reproduzir o que vê; dessa forma, desde os primeiros anos escolares, a criança é condicionada à escrita mecânica e descontextualizada;
- e) “A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (...) é mostrar que sabe escrever” (p. 139), o que faz da escrita uma obrigação, não uma atividade realizada com prazer; o aluno sabe que, se não mostrar que aprendeu a escrever, utilizando a norma padrão e, dessa forma, atendendo as exigências do professor, do sistema escolar e da sociedade, será reprovado;

- f) “tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (p. 139), isto é, não é levado em consideração o que o aluno tem a dizer na escrita, muito menos os motivos que o levariam a fazê-lo;
- g) “prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá)” (p. 140), porque a escrita acontece na superficialidade, distanciando-se da sua função social;
- h) “o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor” (p. 143), negando, ao aluno, a possibilidade de estender os horizontes da sua escrita, de modo a interagir através dela, produzindo textos para ser lido e compreendido, não simplesmente avaliado.

A produção de textos, por sua vez, acontece *na* escola e, nesse sentido, segundo Geraldi (1997, p. 135), o texto passa a ser o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Em outras palavras, é imprescindível que o ensino da escrita articule a trilogia leitura, produção de textos e análise lingüística, de modo que a sua aprendizagem ocorra de forma completa, não fragmentada. Esta pesquisa, conforme previamente esclarecido no Capítulo 1, concebe a escrita não apenas como trabalho que depende do esforço, empenho e dedicação dos sujeitos-autores, mas como trabalho que compreende o ensino e a aprendizagem da escrita com base nesses três eixos, em um mesmo conjunto, ocorrendo de forma contínua e concomitante. Nas leituras, os alunos encontram suportes para a produção textual e, tanto nos textos lidos quanto nos que estão em processo de produção, a linguagem pode (e deve) ser estudada, analisada, compreendida e conhecida, por meio de análises apropriadas e adequadas ao desenvolvimento de suas habilidades lingüístico-discursivas. Nesse sentido, é possível e de fundamental importância que o professor exerça o seu papel de mediador e o aluno o de sujeito-agente no processo de produção escrita, estabelecendo-se, entre eles, a interação via texto escrito.

Assim, além das características já apresentadas e da importância de se compreender a produção textual como sendo apenas um dos eixos da escrita, Geraldi (1997) ainda expõe outros diferenciais, ao explicar que, na produção de textos:

- a) o sujeito compromete-se “com sua palavra e de sua articulação individual” (p. 136), descobrindo-se e colocando-se como sujeito nos textos que produz;
- b) a escola recupera “um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores” (p. 140), exercendo a

sua verdadeira função que é a de formar produtores de textos competentes, cidadãos críticos e participativos;

- c) professor e alunos atuam “como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (p. 160), evidenciando uma prática de ensino voltada para a interação, para a troca de idéias, experiências e discussão de leituras que subsidiam a produção de textos;
- d) o professor sugere e orienta os alunos a buscar suas próprias respostas, não mais impõe as respostas dele como se fossem “verdades a serem “incorporadas” pelos alunos” (p. 160);
- e) a palavra é devolvida ao aluno e este passa a ser “o condutor de seu processo de aprendizagem assumindo-se como tal” (p. 160), situação que coloca o professor na função de mediador que atua no sentido de levar o aluno, de forma contínua e progressiva, à conquista de sua autonomia nesse processo;
- f) o aluno aprende a “assumir-se como locutor”, o que “implica estar numa relação interlocutiva” (p. 161), onde a sua voz é tão importante quanto a do professor e passa a ser valorizada no texto que produz;
- g) escreve para “interlocutores reais ou possíveis” (p. 162) e, assim, aprende a função social da escrita, não limitando-se mais à sua função avaliativa no contexto escolar, quando sua escrita era apenas destinada ao professor;
- h) a palavra do aluno passa por “caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (p. 165), aprimorando seu conhecimento de escrita e aperfeiçoando suas habilidades enquanto produtor de textos.

A partir dessas características, portanto, o texto passa a ser entendido como o resultado, consequência ou produto final de uma série de atividades realizadas a partir de algumas condições que, na perspectiva do autor (idem, p. 137), são “necessárias à produção de um texto”. A partir dos subsídios de Bakhtin, Geraldi (1997) apresenta cinco elementos que formam as condições de produção:

- a) “se tenha o que dizer”, a fim de que o texto apresente um conteúdo que seja, primeiro, significativo para o aluno; dessa forma, tornar-se-á também significativo para o leitor que, ao ler o texto produzido, verá a face do autor nas palavras de um discurso

singular, não mais a mera reprodução de vozes alheias, como aquelas advindas do texto que serviu de apoio para produção ou aquelas discursadas pelo professor;

- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, isto é, que exista uma razão de fato motivadora para a escrita e que a intenção não seja simplesmente cumprir uma tarefa para receber nota, mas, sim, atribuir à sua escrita uma função social, dizer para dizer-se, isto é, mostrar-se ao outro e, ao mesmo tempo, agir sobre ele;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, ou seja, dizer-se para alguém e que sejam múltiplas as possibilidades desse interlocutor, não apenas o professor; dessa forma, o aluno, enquanto locutor, planejará o seu texto, adequando-o e aprimorando sua escrita de modo a atingir um novo interlocutor, pois, na perspectiva de Val (2003, p. 125), “é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita”;
- d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, isto é, consciente da sua palavra, preparado para receber a contra-palavra e respondê-la, o produtor se constitui como sujeito-autor, demonstrando sua autoria nos textos que produz e mantendo, assim, o elo da cadeia discursiva, conforme Bakhtin (2003);
- e) “se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, estratégias discursivas e textuais, tendo em mente o interlocutor marcado e priorizando a qualidade tanto do conteúdo quanto da forma do discurso.

Para que as condições de produção levantadas por Geraldi (1997) culminem de modo eficaz e funcional no ensino e na aprendizagem da escrita, em sala de aula, é imprescindível que o comando de produção, proposto pelo professor e pelo livro didático aos alunos, contemple cada uma delas. Nesse sentido, Menegassi (2003), no artigo intitulado *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos*, com respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), esclarece que o comando de produção textual¹² deve apresentar quatro aspectos: a finalidade da produção, a especificidade do gênero textual, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito. Em sua pesquisa, o autor relata um recorte de pesquisa conduzida com professores de produção textual, dos Ensinos Fundamental e Médio e, com base nos quatro elementos propostos, analisa os comandos de produção textual por eles elaborados, além de levá-los à reformulação desses comandos a partir de

¹² Texto formulado pelo professor ou apresentado nos livros didáticos de Língua Portuguesa e que tem como objetivo encaminhar, ao aluno, uma determinada proposta de produção textual. Essa proposta pode, segundo nos mostra a pesquisa, apresentar lacunas que comprometem a produção textual.

reflexões teóricas feitas sob sua mediação. Ao final da pesquisa, dentre outras conclusões, o pesquisador constata que

não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação dos comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de aprender como se faz, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos” (idem, p. 77)

Refletindo sobre cada um dos aspectos levantados pelo autor, observa-se que, quanto à *finalidade da produção*, na escola ela “é quase sempre determinada pelo professor ou pelo livro didático”, portanto, “saber dosar e saber apresentar a finalidade da produção escrita é de competência do elaborador do comando, no caso, o professor” (MENEGASSI, 2003, p. 56). Mostrar ao aluno qual a finalidade do texto a ser produzido faz com que ele encontre a razão para dizer o que tem a dizer.

O *gênero textual* normalmente aparece no comando de produção, mas é fundamental que o professor tenha em mente as inúmeras possibilidades de se trabalhar com os mais diversos tipos de gêneros, para que realmente se extrapole as meras redações escolares: dissertação, narração e descrição.

Marcar o(s) *lugar(es) de circulação* é essencial, uma vez que, segundo Menegassi (2003, p. 57), “conduz o aluno à observação do gênero textual, da finalidade da produção e, também, do uso que fará da linguagem”. Quando se refere ao lugar de circulação do texto produzido, Val (2003) comenta a idéia de suporte, ou seja, do veículo de comunicação através do qual o texto entrará em circulação na sociedade. Um texto pode ter como suporte de circulação, por exemplo, um site na Internet, o jornal da escola, um jornal da cidade, uma revista, um folder, um cartaz etc. Segundo a autora, “produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido” (p. 129).

Eleger o interlocutor, último aspecto apontado por Menegassi, como imprescindível no comando de produção textual, “permite ao aluno ter uma visão de quem é seu leitor” (idem, p. 57). O leitor do texto nada mais é do que a visualização ou consciência da presença do outro na escrita e, segundo Geraldí, subsidiado em Bakhtin,

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto [...] O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (1997, p. 102)

E, nesse sentido, entende-se que o mais importante é que não seja o professor o único a ocupar a função do outro na escrita do aluno, limitando-se, assim, a visão de mundo e as possibilidades de o educando explorar os recursos lingüísticos, textuais e discursivos ao construir a sua escrita, adequando-a a outros interlocutores.

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volochinov (1992) explicitam três tipos de interlocutor: o real, o virtual e o destinatário superior ou superdestinatário. Nas atividades de escrita, em contexto escolar, normalmente, o professor é o interlocutor real, para quem os alunos escrevem no intuito de serem avaliados. Confinados nessa situação superficial, a escrita do aluno não atenderá à perspectiva ideológica de produção de texto, isto é, o superdestinatário. Isto significa que seu texto não terá uma função social, uma vez que permanece enquadrada nos moldes de uma redação escolar. Porém, se o professor marcar, no comando de produção, o interlocutor virtual, o aluno ganhará a consciência de que escreve para alguém que, embora não seja palpável, é possível de existência e, no lugar de um simples escrever para buscar a aprovação do professor-avaliador, este passará a exercer uma outra função: a de co-produtor.

Dessa forma, o aluno-locutor, sob a mediação do professor-interlocutor real e co-produtor, coloca-se como sujeito e agente no processo de produção. A partir das intervenções do professor, ele aprende a visualizar um outro leitor no processo da escrita, elabora e reescreve seu texto procurando atingi-lo e, para isso, adequará a sua linguagem e a forma do seu discurso ao considerar também o destinatário superior, isto é, o auditório, conjunto, grupo ou sistema ideológico a que pertencem o aluno-locutor e o interlocutor virtual.

Nesta pesquisa, a produção de textos proposta aos alunos, por exemplo, foi um texto de opinião que teve como interlocutor virtual marcado os leitores do jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá. Sendo assim, os alunos sabiam que a escrita passaria, primeiro, por mim, seu interlocutor real, para que só então, através dos meus procedimentos de mediação, seus textos pudessem ser reescritos, visando atingir não apenas os interlocutores virtuais como, também, objetivando corresponder às expectativas do destinatário superior que, no caso, é o sistema ideológico e social que abrange todo o auditório ou público a quem o jornal se destina. Na perspectiva bakhtiniana, tanto a situação da enunciação e o seu auditório são, portanto, fundamentais nas atividades de produção textual, pois “obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida” (1992, p. 125).

Tanto as condições de produção escrita apresentadas por Geraldi (1997), quanto os aspectos essenciais ao comando de produção textual apontados por Menegassi (2003), comprovam que escrita é sinônimo de trabalho. São estes os caminhos que, considerados

conjuntamente e promovidos na interação, orientam o aluno a planejar, organizar e desenvolver sua (re)escrita.

Assim, a partir da perspectiva de escrita como trabalho, o educando passa “a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63) e, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o aluno-autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. Ao melhorar sua escrita, a partir do vínculo dialógico que estabelece com o professor-mediador e que preenche os espaços entre uma reescrita e outra, o estudante aprende que dar qualidade aos textos que produz independe de dom ou inspiração somente. Ele tem objetivos a cumprir nas atividades de produção textual, sente que há continuidade no trabalho que realiza e, por isso, aprende a valorizar os próprios textos, compromete-se mais com a escrita, percebe que pode ir muito além do que redigir uma simples redação para ganhar nota ou competir com os colegas e, finalmente, reconhece que “o ato de escrever é um complexo processo de descoberta, organização, comparação, desenvolvimento, adequação e avaliação de idéias, e não fruto de inspiração momentânea de mentes superdotadas” (RISTOF, 1997, p. 143).

As reflexões teóricas que apresentei, nesta seção, versaram sobre as diferentes concepções de escrita, com especial ênfase ao estudo da que norteia a realização desta pesquisa. As reflexões mostraram que, concebida como trabalho, 1) a escrita extrapola superficialidades, possibilitando ao aluno, sob a mediação do professor, passar pelo processo enriquecedor das reescritas; 2) o aluno avança na sua aprendizagem, atingindo níveis superiores na utilização da linguagem; 3) a escrita deixa de ser mera redação e passa a ser entendida e vivenciada como produção de textos desde que, no contexto escolar, ela passe a atender as cinco condições de produção expostas por Geraldi (1997) e os quatro aspectos essenciais no comando de produção apresentados por Menegassi (2003).

Partindo da compreensão de que subjacente à produção escrita está a individualidade do locutor, apresento algumas reflexões sobre a importância de o aluno se colocar como sujeito no texto que produz, traduzindo, ao interlocutor, a sua individualidade lingüístico-discursiva.

2.3 O sujeito-aluno na escrita

Ao conceber a linguagem como meio de interação e a escrita como trabalho, faz-se essencial pensar na individualidade do sujeito em evidência, com maior ou menor intensidade, naquilo que ele expressa e no modo como o faz através da linguagem escrita. Nesta pesquisa, os alunos foram incentivados a pensar não apenas sobre a palavra do outro, mas a refletir

sobre a temática escolhida para a produção do texto de opinião, de modo a buscar, dentro de si mesmos, suas próprias palavras, traduzindo através delas, da melhor forma possível, a sua individualidade.

Bakhtin/Volochinov (1992, p. 111) explicam que a “mais simples e mais grosseira definição” de expressão é “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. O autor analisa duas teorias da expressão: a primeira, subjacente ao subjetivismo individualista, a qual defende que toda enunciação é oriunda do mundo interior do indivíduo, que toda expressão é um ato exclusivamente individual, uma vez que nasce na consciência individual; a segunda, que diz respeito ao objetivismo abstrato, a qual acredita na língua enquanto sistema abstrato e, conseqüentemente, na enunciação como um ato unicamente psicofisiológico, isolando-a do seu contexto sócio-histórico de produção.

É importante aclarar que os autores não fazem distinção entre enunciado (produto) e enunciação (processo) e que refutam as duas teorias, pois consideram toda enunciação como sendo “puro produto de interação social”. Nas suas palavras:

A enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. Com efeito, se assim fosse, nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as “formas normativas idênticas”) poderiam gerar um produto social. [...] O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quanto tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior. A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 121-122)

Bakhtin (2003, p. 265) considera a individualidade do locutor como sendo “um epifenômeno do enunciado” e esclarece que “todo enunciado – oral e escrito (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. A expressão do sujeito, manifestada no produto (o enunciado) ou manifestando-se no processo (enunciação), só é possível na interação com o outro, e é só pelo fato deste outro existir e com ele interagir que o eu pode fazer uso pessoal da linguagem, exteriorizando sua individualidade nas marcas discursivas, pois “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e

contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). A individualidade discursiva da qual aqui se fala, portanto, não acontece fora da relação com o outro, como se estivesse submersa num monólogo lingüístico interior com origem e fim em si mesmo. Embora as vozes dos outros estejam nos enunciados produzidos pelo locutor, nessa interação discursiva o eu pode dar à sua fala o diferencial que não está na do outro.

Ainda na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 265), “as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso¹³ que requerem uma forma padronizada”, como, por exemplo, os discursos científicos. No contexto escolar, entretanto, o professor tem a possibilidade de trabalhar com textos dos mais variados gêneros, criando, desta forma, condições concretas para que a individualidade expressiva e lingüístico-discursiva dos alunos aconteça e avance no processo de produção textual. Para isto, não basta que eles reconheçam que texto é “o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (Geraldi, 1997, p. 98), é preciso que, ao se constituírem sujeitos na produção escrita, os alunos não apenas digam a alguém o que se tem ou se quer dizer, mas que o façam de modo a apresentar uma escrita com novidades, escapando daquilo que é altamente previsível nos textos normalmente produzidos para a escola. Na visão de Geraldi, constituir-se como sujeito não implica na obrigação desse sujeito em criar o novo, pois

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (idem, p. 136)

Geraldi, numa referência a Foucault, ressalta que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (idem, p.184). Ou seja, a novidade do que se diz pode estar muito mais no estilo lingüístico-discursivo, como é dito, do que no conteúdo, o que é dito. Para desenvolver, nos estudantes, esse potencial de, na escrita, revelarem as suas características individuais nesse fazer discursivo, é importante que as ações do professor estejam centralizadas num trabalho efetivo sobre as estratégias textuais, as discursivas e os valores da linguagem, pois é nesta que está a possibilidade de encontrar as formas apropriadas

¹³ Bakhtin (2003) denomina de **gêneros do discurso** todas as diferentes formas de incidência dos enunciados. Ele explica que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262). A partir dessa conceituação, compreendemos os gêneros do discurso como fenômenos sociais, resultantes da interação humana, caracterizados por uma estrutura pilar básica, porém suscetível a modificações. Cada gênero discursivo é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade.

à sua expressão e discursividade. Desta forma, o aluno ganha consciência nas ações de escrita, conquistando a sua autonomia no processo.

A produção escrita, portanto, pode velar ou revelar a individualidade lingüístico-discursiva do aluno e isto está condicionado não apenas ao gênero escolhido para a produção, mas à produção construída sobre os alicerces da interação e, sem dúvida, a função mais importante e urgente do professor é a de ser mediador nesse processo. É por intermédio da linguagem em uso na sala de aula, da reflexão e do trabalho realizados através dela e sobre ela, que o professor pode promover as bases fundamentais para a construção dessa interação, por meio da qual os alunos são ouvidos e tratados individualmente como sujeitos, dotados de voz singular, tornando-os, conseqüentemente, capazes de fazer uso criativo da linguagem ao expressar, nos textos que produzem, todo o conhecimento internalizado, fugindo da mera reprodução e acriticidade tão presentes nas redações escolares.

É pouco provável, portanto, que o aluno vivencie essa interação, descobrindo-se sujeito na escrita, num ambiente de ensino onde prevaleça o exercício de uma pedagogia tradicional centrada na figura do professor, pois, nesses moldes, estariam-se sustentando “relações hierárquicas que, em nome da *transmissão* do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro.” (BECKER, 1993, p. 9). A mera transmissão de informações ou conhecimentos é um tipo de ação limitada e unilateral que coloca o aluno em posição de assujeitamento, ou seja, nessas condições não há como descobrir e desenvolver sua individualidade expressiva e lingüístico-discursiva. Por isso a necessidade de que a ação, na produção do conhecimento e de sua expressão na escrita, seja uma iniciativa também dos estudantes.

Em outras palavras, é de fundamental importância que a ação do professor desencadeie, nos alunos, ações que demonstrem a sua participação muito mais ativa e consciente em cada uma das etapas inerentes à construção da escrita. Isto é interação e é dessa forma que se pode fazer com os alunos o percurso inter-intra-inter-individual do conhecimento no processo ensino e aprendizagem de língua materna escrita. Frente aos objetos de conhecimento, o aluno não apenas “constata o que ocorre”, mas também “intervém como sujeito de ocorrências”. Ele constata não para se adaptar, “mas para mudar”, porque é capaz de “intervir na realidade”. (FREIRE, 1996, p.77).

Assim, nesta seção, observamos que: 1) ao se colocar como sujeito no texto que produz, o aluno revela, no processo de construção lingüístico-discursiva, a individualidade que nele se formou e está em contínua (trans)formação a partir da interação com o outro; 2) ocupar a posição de sujeito na escrita é imprescindível para que o aluno, naquilo que diz e no modo

como o faz, mostre a novidade na sua escrita; 3) a função do professor, enquanto mediador, é essencial para levá-lo à conquista de sua autonomia lingüístico-discursiva, criando as possibilidades para que ele se coloque como sujeito-agente responsável por suas ações nesse processo.

Na próxima seção, abordo sobre o diálogo interior como requisito primordial no processo de produção escrita.

2.4 O diálogo interior na escrita

O foco investigativo desta pesquisa são as ações colaborativas do professor e as do aluno no processo de produção escrita, especificamente textos de opinião. O assunto que originou, nos alunos, a escolha temática advém de um universo de valores espirituais, transcendentais, mais abstrato que concreto, mais subjetivo que objetivo e que, portanto, apresenta-lhes uma possibilidade escassa ou praticamente inexistente de apresentar provas concretas capazes de convencer o leitor a aceitar o ponto de vista por eles defendido no processo de argumentação. Isto significa que os educandos teriam que, primeiro, ir ao encontro de si mesmos, descortinando sua idiosincrasia, para depois, através da escrita, ir de ou ao encontro do outro por meio de estratégias argumentativas que não fossem baseadas em dados estatísticos ou provas concretas, mas em experiências, crenças e valores pessoais.

Sob a perspectiva de Cubero e Luque (2004, p. 98), “Em cada momento, as pessoas conferem significados às situações das quais participam e à sua própria atividade em função de suas características pessoais idiossincráticas, de suas idéias, de seus conhecimentos, de sua experiência, de seus interesses”, isto é, a idiosincrasia representa a riqueza da diversidade humana. O *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1986) refere-se à expressão como sendo a “disposição do temperamento do indivíduo, que o faz reagir de maneira muito pessoal à ação dos agentes externos”, ou ainda, “maneira de ver, sentir, reagir, própria de cada pessoa”, significados que demonstram a multiplicidade essencialmente humana e que, como vimos, não é simplesmente construída, mas socialmente edificada. A formação da idiosincrasia é um processo fundamentalmente social, isto é, conforme postula Vygotsky (1988) e Bakhtin (2003), a realidade¹⁴, apreendida nas relações interpessoais, passa para o

¹⁴ A **realidade** é um conceito extremamente complexo que merece reflexões filosóficas profundas. Entretanto, a partir de Vygotsky (1988) e Bakhtin (2003), aqui a compreendemos, em síntese, como sendo tudo o que há de concreto ou de abstrato no universo sócio-histórico e que é construído, internalizado e forjado no encontro incessante entre os indivíduos. Ou seja, a construção da realidade, seja ela individual ou coletiva, é um processo fundamentalmente social, resultado da interação entre os sujeitos. Observamos que podemos falar não de apenas *uma realidade*, mas de *realidades*: o mundo apresenta realidades múltiplas e uma mesma realidade social,

nível intrapessoal e, dessa forma, transforma-se em uma outra realidade, a que é pessoal, movida por outros sentimentos, valores e visão de mundo.

Os valores internalizados na consciência humana e que dizem respeito, especialmente, ao universo religioso, nem sempre passam pelo crivo da reflexão e dos questionamentos. Muitas vezes, a crença religiosa ou o ceticismo tornam-se tão óbvios para o indivíduo que apenas quando ele se depara com situações em que é preciso exteriorizar essa dimensão particular a alguém é que se sente forçado a pensar sobre ela. Nas palavras de Duarte Júnior (1993, p. 8), “segundo uma asserção que já se tornou popular, o óbvio é o mais difícil de ser percebido”. Brandão (2005, p. 266) explica que “há uma instância interior de percepção, de revelação da verdade, que é a consciência; o ser que eu sou é captado pelo ato de pensar. A verdade não é simplesmente reconhecida, mas produzida pelo homem nesse processo de percepção de si próprio”. Entretanto, geralmente o sujeito ocupa mais o seu tempo em questionar e criticar aquilo que é verdade para o outro e, poucas vezes, pára para pensar sobre o que é verdade e óbvio para si mesmo. Nesse sentido, na hora de expressar na escrita sua idiossincrasia, as primeiras dificuldades aparecem justamente pelo desencontro e pela falta de percepção e de diálogo com seu mundo interior, sua consciência, seus pensamentos.

Sobre essa situação, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 118) lembram que “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada” e compreende-se que esse bloqueio acontece justamente pela superficialidade no ato de pensar e conseqüente dificuldade na organização dos pensamentos e na expressão destes no texto escrito. Quando o aluno é motivado (ou forçado) a escrever sobre determinado tema, principalmente quando se trata sobre algo de natureza muito pessoal e subjetiva, ele se vê obrigado a pensar sobre a temática proposta para que possa ordenar e apresentar suas idéias com clareza. Muitas vezes, porém, esse pensar do educando é superficial, o que gera uma escrita igualmente superficial. Bakhtin/Volochinov complementam essa idéia ao explicar que

A atividade mental fortuita permanece isolada da vida espiritual dos indivíduos. Ela não é capaz de consolidar-se e de encontrar uma expressão completa e diferenciada. Pois, se ela não é dotada de um auditório social determinado, sobre que bases poderia diferenciar-se e tomar uma forma acabada? A fixação de uma atividade mental como essa é ainda mais impossível por escrito, e a *fortiori* sob forma impressa. A atividade mental nascida de uma situação fortuita não tem a menor chance de adquirir uma

força e uma ação duráveis no plano social. Esse tipo de atividade mental constitui o nível inferior [...] Conseqüentemente, colocaremos nesse nível todas as atividades mentais e pensamentos confusos e informes que se acendem e apagam na nossa alma, assim como as palavras fortuitas ou inúteis. (idem, p. 120)

É nesse sentido que a produção de texto requer todo um procedimento pautado não apenas nas condições de produção, mas, especialmente, no tempo de sedimentação e nos processos de reescrita via mediação do professor, para que o aluno tenha tempo e receba orientação para dialogar com o conhecimento internalizado, expressando-o de modo claro e organizado, adequando o conteúdo de seus pensamentos sobre o tema que lhe foi sugerido ou que ele mesmo escolheu, através de um discurso que atinja o auditório social determinado. Caso contrário, “escreve mal aquele que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem o seu pensamento e, porque não tem o que dizer, não lhe bastam regras ou vocabulário” (BERNARDO, 2000, p. 11).

Quando, na escrita, os alunos são levados a valorizar e a pensar sobre as próprias idéias, eles descobrem e aprendem que essas idéias adquirem sentido quando conseguem explicá-las, e quanto mais idéias apresentadas de forma coesa e coerente na linguagem escrita, maior a possibilidade de se colocarem como sujeitos históricos participantes no contexto social onde estão inseridos. Quando o sujeito consegue materializar seus pensamentos na linguagem escrita, sua expressão “exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 118). Isto significa que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (idem, p. 112). No processo da escrita, conversar consigo mesmo, repensando e questionando valores, é o caminho para que a atividade mental deixe de ser fortuita, ganhando uma expressão lingüisticamente completa e aclarando, assim, as dimensões significativas da consciência do sujeito-autor. Para Bakhtin/Volochinov (1992), sem diálogo interior não existe consciência, mas eles também advertem que o diálogo precede essa fala monologizada, isto é, o diálogo com o outro precede o diálogo consigo mesmo.

Nesta pesquisa, compreendo como fundamental o diálogo interior no processo de produção escrita, principalmente a de natureza argumentativa que versa sobre algum tema de caráter subjetivo. Alguns dos alunos participantes, ao produzirem o texto de opinião proposto, reclamaram não saber exatamente como expressar, através de argumentos, a sua verdade, aquela que está contida em si mesmo, que lhe é subjetiva e pode ser contada ao outro. Isto

demonstra a dificuldade de os educandos dialogarem consigo mesmos no processo de construção da escrita.

Na produção de textos, em contexto escolar, a oportunidade mais presente que os educandos têm para dialogar consigo mesmos e com o universo de valores advindos de outros eus está nas leituras. Segundo Citelli (1994, p. 56), “quanto maior for o diálogo mantido com outros discursos, mais aptos estaremos tanto para a compreensão dos argumentos alheios como para a produção dos nossos próprios”. Entretanto, o ato de questionar, nas leituras realizadas, o que diz o outro é tão fundamental para a (trans)formação do educando em sua totalidade quanto para prepará-lo para a produção de textos de natureza argumentativa. Ao se valorizar a interação dialógica nas leituras prévias às atividades de produção textual, o professor estimula a criticidade, a pergunta, a reflexão, a refutação. Dessa forma, criam-se as possibilidades de formar um aluno que não seja mais “um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes” (FREITAS, 2005, 308). Questionando o outro, isto é, as idéias advindas das leituras realizadas, o aluno já está, de certa forma, questionando a si mesmo, pois, na comparação ou confrontação de idéias, ele busca respostas nos textos, fora deles e dentro de si mesmo.

É preciso, portanto, que o ato de questionar norteie todas as atividades de leitura realizadas em sala de aula, mesmo as que não acontecem como um pretexto para a produção de textos. Quando o aluno é levado, por uma razão ou outra, seja na escola ou fora dela, a produzir um texto, ele evoca os conteúdos apreendidos não apenas nas últimas leituras realizadas previamente à atividade de produção escrita, mas todas as inúmeras outras leituras que ocorreram no decorrer de sua vida nos mais diferentes contextos sociais, como família, escola, igreja e outros.

Entretanto, para que os questionamentos aconteçam, faz-se essencial a presença da criticidade na formação do aprendiz. Por um lado, acreditamos que a criticidade fomenta questionamentos; por outro, que ela pode se tornar muito mais presente, nos alunos, quando incentivados a questionar os conteúdos apreendidos nas leituras. Segundo Ezequiel Silva, “as competências de leitura crítica¹⁵ não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos” (1998, p.27). Contudo, a realidade em sala de aula ainda nos mostra o quanto o aluno, de um modo geral,

¹⁵ Entendemos por *leitura crítica*, a leitura feita por um sujeito questionador, não passivo, nem assujeitado à voz do outro. *Através* da leitura crítica “o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias do texto.” (SILVA, 1998, p. 26).

está habituado a esperar por respostas e fórmulas prontas, por conceitos e técnicas redacionais, por receitas que simplifiquem sua vida de estudante, reduzindo-o ao simples ato de receber, sem questionar nem procurar saber mais sobre aquilo que lhe é transmitido. Uma prova disto está nas tarefas que foram solicitadas no percurso desta pesquisa. O nível de participação, na formulação de questionamentos, foi mínimo.

Esperar por respostas prontas não demanda nenhum esforço de raciocínio ou reflexão, o que, por sua vez, gera espectadores passivos do conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 49), “é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão.” Na perspectiva do autor,

(...) a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo. (...) Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas.

Becker (2003, p.26) avalia que “a capacidade de interrogar é uma capacidade que o sujeito constitui ao constituir-se como tal; não é uma capacidade do objeto” e Freire (1996) defende que todo conhecimento começa mesmo pela pergunta e lamenta o fato de que o ensino tenha se esquecido disso. Incentivar a ação do aluno, no processo de produção de conhecimento a partir de questionamentos acerca das palavras alheias não significa, portanto, que se esteja reduzindo a atividade docente na defesa cega da curiosidade e no vai-e-vem de perguntas e respostas. Nas palavras de Freire (1996, p.86), “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles (...) é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.”

Se, nas escolas, a leitura crítica e questionada continua em crise, conseqüentemente a crise na produção de texto é sua correlata e, numa análise mais profunda, sustentamos, assim, uma sociedade também em crise: crises nos valores, na ética e na moral, uma vez que leituras vazias de significado não formam nem transformam idéias, apenas as conformam nos limites intransponíveis do senso comum; crises de personalidade, porque leituras não questionadas e aceitas como verdades absolutas só servem para formar uma sociedade de sujeitos sujeitados à voz do outro, sem vez para serem autênticos sujeitos agentes sobre algo; crises na autonomia e criticidade dos indivíduos, pois leituras feitas irrefletidamente alimentam a alienação do ser humano, tornando-o facilmente manipulável.

Assim, o conteúdo tratado, nesta seção, mostrou que: 1) o diálogo interior é imprescindível para que o sujeito-aluno aprenda a se expressar com clareza, convicção e coerência na escrita; 2) o ato de questionar a si mesmo e o outro, nas leituras feitas com criticidade, cria as condições favoráveis para a construção da escrita e da argumentatividade.

Na próxima seção, abordo sobre o texto de opinião, apresentando algumas considerações a respeito da subjetividade do sujeito em evidência na escrita argumentativa.

2.5 O texto de opinião e a subjetividade na argumentação escrita

Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 22), “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” representam a infinidade de gêneros textuais em circulação na sociedade. Sobre este assunto, o autor complementa:

Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Assim, os gêneros textuais são manifestações lingüísticas concretas que cumprem funções diversas, em diferentes situações comunicativas, e estão profundamente vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. O texto de opinião proposto para produção é concebido como um dos muitos gêneros textuais que, diferente dos discursos científicos, propicia a oportunidade de os alunos expressarem a sua individualidade (BAKHTIN, 2003). Trata-se de um gênero de natureza argumentativa que exige, por parte dos sujeitos-produtores, um posicionamento e a expressão de argumentos claros, apresentados de forma lógica e ordenada.

É importante que se ressalte o fato de que, por ocasião desta pesquisa, os alunos já estavam familiarizados com este gênero, uma vez que, nos bimestres anteriores, vários textos de opinião, especialmente os veiculados em jornais locais, foram levados para leitura em sala de aula, no intuito de utilizá-los como apoio para a discussão de temas que seriam propostos para a produção de textos dissertativos. A partir dessas leituras, além das discussões temáticas, os alunos realizaram atividades centradas no estudo das partes que constituem o texto de opinião, em especial exercícios de análise e identificação da tese e argumentos

apresentados pelos autores, além da identificação e diferenciação entre informação, fato e opinião, também, o estudo dos conectivos e articulação das idéias. Por isso, ao selecionar entrevistas e fragmentos textuais opinativos-argumentativos como suportes para a produção do texto de opinião proposto, utilizei como critério priorizar textos que, independente do gênero, oferecessem bons conteúdos que subsidiassem a discussão do assunto-chave sugerido para a produção.

Inicialmente, a proposta de produção do texto de opinião foi um convite para o aluno dizer e, ao mesmo tempo, dizer-se. Ainda que as leituras oferecidas como subsídios para a produção sugerissem temas relacionados à fé cristã, assunto de natureza complexa, abstrata, subjetiva e aparentemente indiscutível, seria possível não apenas a expressão de sua adesão ou defesa das crenças enraizadas, por meio de uma linguagem que o traduzisse enquanto sujeito consciente de suas escolhas e opções religiosas, mas, também, ele teria a possibilidade de contestar as opiniões que, nas leituras, apresentaram-se contrárias às suas. Se os entrevistados defendiam tão bem seus pontos de vista com relação à existência de Deus, contestando as opiniões dos religiosos, por que não permitir aos alunos oportunidade semelhante?

Para isto, dentre outros aspectos, a partir dos assuntos discutidos, os alunos foram levados a escolher uma temática e estimulados a pensar sobre ela, buscando, dentro de si mesmos, algumas respostas. Foram também incentivados a questionar os argumentos de autoridade, já que não traduzem verdades absolutas e, por isso, podem ser refutados por meio de contra-argumentos bem elaborados e convincentes. Por fim, foi-lhes mostrado que o mais importante, na escrita, é revelar seus valores internalizados através da linguagem, agindo sobre o outro e mostrando-se ao interlocutor como sujeito transparente, autêntico e consciente de suas palavras. Dessa forma, diante da possibilidade de publicação, mediados pelo texto escrito, os alunos estariam abertos ao diálogo com os leitores do jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá. O texto de opinião publicado, por exemplo, obteve uma resposta significativa de um dos leitores desse veículo de comunicação, demonstrando, assim, o valor da atitude do aluno em, através da escrita, tomar a iniciativa do diálogo, compartilhando conhecimentos, suas visões de mundo, idéias e ideais e, nessa troca, possibilitar a ação de um sobre o outro, completando-se e alterando-se mútua e continuamente.

É importante a compreensão de que, em geral, o texto escrito “exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina” (GARCEZ, 1998, p. 63). Na produção do texto de opinião, os alunos poderiam demonstrar não apenas sua capacidade de organização e sua competência lingüística no ato de argumentar, mas, principalmente, sua

responsividade em agir sobre o outro, a partir da linguagem escrita, expressando os valores que lhes são singulares e subjetivos, de modo a participar ativamente da dialogicidade discursiva, tomando, assim, a iniciativa da palavra e dela fazendo uso consciente, tendo em vista, também, seu nível de assimilação, interpretação, análise e criticidade com relação às palavras ditas por outras vozes. Embora esta pesquisa não objetive analisar os argumentos apresentados nos textos produzidos, eles foram levados em consideração nas aulas que antecederam a produção e nos momentos de mediação.

Na perspectiva de Koch (1997b, p. 29), por meio da palavra, “pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações”, por isso pode-se afirmar que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo” e, numa referência a Ducrot, a autora lembra que a argumentatividade “está inscrita na própria língua”. Considerando-se, pois, o fato de que a habilidade da argumentação é desenvolvida junto com a linguagem, o ato de argumentar pode ser definido como uma ação lingüística que visa persuadir o interlocutor acerca de uma posição. Para Geraldi (1997, p. 29), na prática da argumentação, os sujeitos “tornam o possível necessário; o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável”.

Entretanto, no contexto escolar, em especial, essa força argumentativa depende da capacidade de o aluno se colocar como sujeito no texto que produz, revelando ali sua subjetividade. Depende também de seu domínio sobre o assunto que se propôs a discutir, debater, refletir, dissertar e das suas habilidades no uso consciente de recursos lingüísticos que traduzam seus argumentos com eficiência e, sobretudo, de sua compreensão responsiva ativa sobre a palavra do outro e de sua volição ao participar das ações de (re)escrita.

Compreende-se, portanto, que argumentar não é somente um fazer saber, mas também um fazer crer e um fazer fazer e, para isso, a vontade e a disposição do sujeito na elaboração de argumentos convincentes é tão importante quanto as suas habilidades lingüístico-discursivas ao fazê-lo. Além disso, a argumentatividade, por um lado, e a aceitação, por outro, dependem de uma série de outros fatores inerentes tanto no locutor quanto no interlocutor: emoções, sentimentos, valores, ideologia, visão de mundo, convicções políticas, religiosas etc. Por isso, todo texto de natureza argumentativa, segundo Ducrot (1977), é um ato jurídico, na medida em que coloca em jogo uma mudança nas relações legais entre os interlocutores, personagens do diálogo. Para o autor, tudo o que o sujeito expressa é determinado pela pré-existência de uma intenção motivada e movida por todo um conjunto de valores, crenças e princípios que preenche a sua individualidade, resultando na sua subjetividade.

Acredita-se que a subjetividade dos diferentes sujeitos, por si só, já explica as diferentes intenções que movimentam a produção e a recepção dos discursos que circulam na sociedade. Nem sempre pode-se dizer o mesmo dos discursos produzidos pelos alunos e que circulam na sala de aula, devido ao fato de os educandos estarem condicionados a reverenciar e a não questionar os argumentos de autoridade, simplesmente reproduzindo-os na escrita. Desta forma, a subjetividade contida no sujeito não é contada na sua escrita.

Somada à compreensão responsiva ativa do sujeito, a subjetividade resulta, naturalmente, na aceitação ou na recusa do interlocutor frente às palavras do locutor. A recusa, por sua vez, quando manifestada, tende a acontecer por meio da réplica. Esta pode ser entendida como um ato de refutação das palavras alheias e nela identifica-se, necessariamente, um componente negativo, que evidencia o desacordo do interlocutor, e o componente argumentativo, responsável pela busca de aprovação, convencimento, persuasão. Brandão (1998) explica que há dois movimentos no discurso argumentativo, um de desconstrução e outro de construção. No ato de argumentar ou contra-argumentar, esses movimentos trabalham juntos no intuito de mudar a opinião, reforçar uma posição ou sedimentar “o julgamento do interlocutor a respeito do problema tratado” (idem, p. 90).

Na elaboração de contra-argumentos que serão apresentados numa réplica ou refutação, a palavra do outro ocupa lugar de muita importância, pois é a partir dela que nascem as do locutor, o qual, por sua vez, fará uso direto ou indireto, implícita ou explicitamente das palavras alheias, no intuito de persuadir os interlocutores de seu discurso à adesão de seu ponto de vista sobre determinado assunto. Ênfase, entretanto, que não há condições efetivas para a criação de uma réplica se for muda a responsividade do sujeito com relação aos enunciados produzidos por outros locutores.

Praticar a refutação ou contra-argumentação exige locutores não apenas dotados da criticidade que lhes desperta a discordância parcial ou total com relação à palavra alheia, mas sujeitos com competência para assumir outro lugar que também é seu, por direito e dever: o lugar da palavra. A metáfora que Bakhtin/Volochinov (1992, p.113) criaram para explicá-la é oportuna para que se compreenda o(s) lugar(es) do sujeito no discurso: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”. Ou seja, ao pronunciá-las/escrevê-las, o locutor se dirige intencionalmente àquele que, no exato momento em que as ouve/lê, ocupa a posição de interlocutor. Sob os efeitos das palavras, o interlocutor desloca-se para a posição de locutor, proferindo as suas palavras em resposta às que lhe foram ditas por aquele que passa a

ocupar a função de interlocutor, e assim sucessivamente, estabelecendo-se entre eles a troca simultânea de posições no diálogo.

Porém, na irresponsividade, o indivíduo não atravessa essa ponte. Ele permanece estático na sua posição de receptor. Sua mente continua submissa à voz alheia, apenas a contemplar, com os olhos, o que acontece no mundo exterior. A internalização do conhecimento e, conseqüentemente, a desconstrução que poderia acontecer dentro de si, através da participação ativa e crítica no processo de dialogicidade, não acontece ou acontece de modo raso, superficial. Sem a desconstrução do velho não há a construção do novo. Nessas circunstâncias, a contrapalavra, que poderia (e deveria) ser iniciativa do sujeito-locutor em resposta ao seu interlocutor, cai nas mãos da alienação.

O processo de internalização proposto por Vygotsky (1988) demonstra que o meio social é formador da subjetividade. Baquero (1998), com respaldo nessa teoria, usa os termos intersubjetividade e intra-subjetivo para explicar essa mesma formação. Nas palavras dele, “a via principal de formação subjetiva se formula em termos dos processos de *atividade intersubjetiva e interiorização*. [...] toda operação psicológica se constitui primeiro no plano intersubjetivo e, depois, no plano intra-subjetivo” (idem, p. 74). Segundo Benveniste (1988, p.284), “a subjetividade (...) é a capacidade do locutor para se propor como *sujeito*” e “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”. Sobre esse posicionamento do autor frente às concepções de sujeito e de linguagem, Guimarães esclarece:

Ele estava procurando mostrar que a língua tem formas tais que possibilitam a alguém assumir-se como locutor apropriando-se da linguagem. E de tal modo que, por apropriar-se da linguagem, funda sua subjetividade na medida em que, podendo dizer EU, pode dizer TU (VOCÊ) para um outro, constituído, então, como interlocutor. (1983, p. 17)

A linguagem é, de fato, “a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade” (BENVENISTE, 1988, p. 289). A subjetividade, entretanto, não implica estar fora da relação com o outro, submerso num monólogo lingüístico com origem e fim em si mesmo. Ela só é possível na interação com o outro, e é só pelo fato deste outro existir e com ele interagir que o eu pode fazer uso pessoal da linguagem, tornando-a impregnada de subjetividade. E é nessa subjetividade que o eu faz dar a sua fala o diferencial que não está na do outro.

Nos textos de natureza argumentativa, a questão da subjetividade requer não apenas a aprendizagem e o domínio de formas lingüísticas que exteriorizam, por exemplo, as intenções do sujeito em discurso, mas requer também o interesse, o respeito pela palavra do outro e, principalmente, um refletir sobre a palavra deste. O que normalmente não acontece em sala de aula. Neste espaço social, exclusivamente, lidar com as diferentes opiniões exige, por parte do professor, enquanto mediador, incentivar as divergências sem deixar que elas se tornem uma exposição (ou imposição) de idéias imaturas e predominantemente superficiais no calor das discussões. Não ensinar o aluno a pensar sobre o que diz o outro, antes de verbalizar oralmente o que ele mesmo tem a dizer sobre determinado assunto, é torná-lo muito mais propenso a não pensar sobre o que dizer e como dizer o que tem a dizer na produção escrita. Por isto, nesta pesquisa, um dos procedimentos iniciais, antes da produção, foi incentivar o questionamento e a reflexão dos alunos sobre o discurso alheio encontrado nas leituras que subsidiaram sua escrita.

As leituras que antecedem e respaldam as atividades de produção textual viabilizam o encontro com a palavra do outro e, a partir dessa relação dialógica, espera-se, do aluno, a iniciativa de uma resposta. Bakthin (2003, p. 271) explica que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prenhe de resposta”. Isto significa que tudo o que é dito pelo locutor, através da linguagem oral ou escrita, e compreendido pelo interlocutor pode resultar em respostas. Usa-se o verbo “poder” porque a certeza de uma resposta não depende da compreensão, mas da iniciativa do sujeito em responder. Por isso, especificamente na situação escolar e no caso da linguagem escrita, cabe ao aluno-leitor atuar sobre o material lingüístico de que dispõe, recusando, dessa forma, o papel de sujeito passivo, alienado e assujeitado à voz do outro. Uma vez propiciadas as devidas condições para que, na interação em sala de aula, seja-lhe dado o direito à palavra, o aluno pode demonstrar seus valores subjetivos, apresentando suas respostas ou argumentos frente ao objeto de conhecimento colocado em discussão.

A partir das considerações apresentadas nesta seção, pode-se depreender que: 1) o texto de opinião é um dos gêneros de natureza argumentativa que possibilita a expressão individual e subjetiva dos sujeitos-produtores; 2) inserido em determinado contexto sócio-histórico, o sujeito responsivo ao outro verbaliza a si mesmo através de argumentos ou contra-argumentos, confirmando a subjetividade como um dos fatores inerentes na linguagem e na argumentação; 3) na escrita, em contexto escolar, o aluno está habituado a não contestar os argumentos de autoridade, velando, assim, a sua subjetividade.

Aqui encerro este capítulo teórico que, ancorado especialmente nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, apresentou reflexões sobre a (trans)formação dos sujeitos promovida na interação, o processo de monologização/internalização do conhecimento e o tempo de sedimentação como fator essencial na construção da escrita. Ao tratar sobre as concepções de escrita, mostrei, a partir de Geraldi, as diferenças entre redação e produção de textos, apresentando suas características e complementando com as condições de produção propostas pelo autor e, com respaldo em Menegassi, os elementos imprescindíveis para a construção de comandos de produção textual. Em seguida, abordei sobre a individualidade lingüístico-discursiva do aluno, presente em menor ou maior grau na escrita, e a importância do diálogo interior no processo de produção textual. Por último, tratei sobre texto de opinião, aclarando alguns dos critérios e caminhos percorridos, nesta pesquisa, com especial ênfase à subjetividade do sujeito (re)velada na argumentatividade. No próximo capítulo, apresento a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3

AS AÇÕES DOS SUJEITOS NA PRÉ-PRODUÇÃO

*...é na qualidade da atividade externa,
considerada social e semioticamente mediada,
que se encontra o germe do que depois constituirá
a dinâmica intrapsicológica.
Rosário Cubero e Alfonso Luque*

Neste capítulo, investigo as ações que nortearam o percurso das aulas em que ocorreram as discussões dos textos-suportes para a produção do texto de opinião. Inicialmente, explico como foram classificadas as ações. Em seguida, retomo as ações levantadas, sintetizando-as em quadros específicos e analisando-as.

3.1 Ações na pré-produção

Para que os alunos se colocassem como sujeitos na escrita dos textos de opinião, nos quais colocariam em discussão temas de natureza espiritual e subjetiva, eu estava consciente de que seria de fundamental importância fazê-los pensar e questionar mais a respeito. Por isso, as minhas ações, no período da pré-produção, objetivaram, a partir das leituras, incentivar a reflexão e o questionamento acerca das palavras alheias, de modo a, conforme Bakhtin (2003), levá-los a construir e a expressar a sua contrapalavra, isto é, na interpretação de Geraldi (1997), devolver-lhes, assim, o direito de conduzir e movimentar a palavra. Considero importante esclarecer que apenas uma parte das minhas ações foram planejadas com antecedência, enquanto que outras foram se construindo diariamente e algumas aconteceram intuitivamente, sem nenhum planejamento prévio, conforme sentia a necessidade e a possibilidade do momento, típico das interações naturais.

Assim, neste contexto de pré-produção e com respaldo na teoria discutida, optei por algumas nomenclaturas classificatórias que melhor traduzam a interpretação de cada uma das ações colaborativas identificadas. A partir das análises, observei duas classes de ações colaborativas, classificando-as como adequadas e restritas: 1) as ações adequadas são as que, na pré-produção, atenderam as necessidades da maioria dos alunos, não apenas as imediatas, preenchendo lacunas no processo de interação e produção do conhecimento, mas, também, as

que, a longo prazo, trouxeram resultados visíveis na produção; e 2) as ações restritas são as que, embora colaborativas, não demonstraram a mesma visibilidade e eficiência das adequadas, contribuindo, em menor grau, com a participação e aprendizagem dos alunos.

Por compreender que, nas aulas, o objetivo principal de toda ação docente é colaborar e propiciar a aprendizagem dos alunos e por acreditar que, a curto ou a longo prazos, de forma direta ou indireta, em menor ou maior grau, de modo visível ou não imediatamente visível, essa aprendizagem ocorre em, pelo menos, um deles, explico que não classifico como completamente inadequada qualquer das ações aqui analisadas, mesmo aquelas que não surtiram efeitos visíveis ou não atingiram, a contento, os resultados inicialmente pretendidos. Porém, se, por um lado, não considero inadequada qualquer uma das ações docentes, em sua totalidade, por outro, não deixo de apontar e analisar os aspectos não adequados encontrados, especialmente, nas ações nomeadas como restritas.

Assim, a partir do planejamento e conforme passos metodológicos detalhados no Capítulo 1, apresento, nos quadros a seguir, as minhas ações antes da construção escrita dos alunos, os objetivos pretendidos, isto é, o para quê de cada uma das ações iniciais, mais as (re)ações que obtive dos alunos e, em alguns casos, outras ações que considere necessárias no processo. Assim, sintetizo acontecimentos e dados que considero fundamentais para a investigação aqui proposta e que foram registrados em caderno de campo. As descrições delineiam o percurso das aulas, começando pelo planejamento e seguindo esta ordem: a) o planejamento e a aula-piloto; b) a leitura antes de introduzir o assunto do bimestre; c) a introdução do assunto bimestral; d) a leitura da primeira e segunda entrevistas; e) a leitura do terceiro texto.

Após cada um dos quadros, classifico e analiso as ações levantadas.

3.1.1 No planejamento e na aula-piloto

Quadro 1: Propostas e esclarecimentos

AÇÕES INICIAIS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	RE(AÇÕES) DOS ALUNOS	OUTRAS AÇÕES
1. Conversei com os professores de Ensino Religioso, Literatura e Filosofia para acordar um projeto interdisciplinar e contei aos alunos esta novidade.	Incentivar, nos alunos, o uso dos conhecimentos adquiridos, em outras disciplinas, na produção do texto.	Eles não conseguiram identificar muitas semelhanças entre os conteúdos, pois o diálogo entre as disciplinas foi superficial, isto é, a interdisciplinaridade não aconteceu a contento.	Insisti que utilizassem os conhecimentos adquiridos não apenas em outras disciplinas, mas os advindos do seu conhecimento de mundo.

2. Apresentei e comentei as entrevistas da revista <i>Veja</i> na aula-piloto.	Diagnosticar o interesse dos alunos pelos assuntos ali propostos.	Alguns demonstraram empolgação e fizeram sugestões; poucos não aprovaram, argumentando tratar-se de assuntos difíceis para se escrever; outros se mostraram indiferentes.	Frisei que assuntos de natureza subjetiva, abstrata e espiritual podem ser mais complexos e talvez exijam mais reflexão, só que são igualmente possíveis de serem tratados com maturidade e bom senso, assim como os assuntos de ordem objetiva, concreta e material.
3. Avisei que, a partir dos assuntos lidos e discutidos, eles fariam a escolha do tema sobre o qual desejavam argumentar no texto de opinião.	Levar os alunos a pensar e a tomar as suas próprias decisões na produção textual. Exigir mais concentração nas leituras, para que tivessem condições de identificar e delimitar o assunto de seu interesse.	A maioria encontrou dificuldades na delimitação do assunto. Vários deles, nos momentos iniciais da produção, pediram que eu desse, pelo menos, três temas para que escolhessem um.	Disse que não poderia fazer isto por eles. Orientei-os a reler os materiais, expliquei e exemplifiquei como fazer a delimitação do assunto.
4. Conteí que selecionaria um dos textos produzidos para enviar ao jornal <i>O Diário do Norte do Paraná</i> , a fim de tentar sua publicação na seção Opinião.	Dar, ao aluno, a chance de escrever para um outro interlocutor que não fosse apenas a sua professora de Redação ou colegas de sala, possibilitando-lhe assim, através da linguagem escrita, a interação com o outro, fora do contexto escolar.	Muitos aprovaram a minha iniciativa; alguns admiraram muito a idéia, porque, até então, achavam que não fosse possível publicar um texto deles em um dos jornais da cidade; alguns poucos demonstraram-se indiferentes, alegando que seus textos jamais seriam publicados “porque são ruins”.	Aos que disseram que seus textos são ruins, procurei encorajá-los, explicando que capacidade para aprender eles tinham, mas que a qualidade do que escrevem depende, em grande parte, da vontade e do empenho deles mesmos.
5. Expliquei algumas das diferenças na produção do texto de opinião proposto, enfatizando que não haveria limite de linhas ou parágrafos, que eles teriam mais tempo para a produção, que poderiam escrever na sala de aula e em suas casas e que, nos momentos de escrita e reescrita, deveriam focalizar os leitores do jornal.	Compreender e atender as novidades do processo.	De um modo geral, nem todas as novidades conquistaram a empatia dos alunos. Alguns aproveitaram a ocasião, em especial o fato de que teriam mais tempo para a produção e que poderiam produzir o texto também em suas próprias casas, deixando a escrita para a última hora.	Chamei a atenção dos alunos que não aproveitavam o tempo, explicando que a aprendizagem deles seria muito mais significativa se produzissem e entregassem para mim, pelo menos, duas versões do texto. [Esses alunos mantiveram o mesmo ritmo. Não obtive resposta colaborativa.]

Considero o projeto interdisciplinar, primeira ação apresentada no quadro, como uma ação restrita, porque não houve uma sintonia clara de objetivos entre os professores, gerando a superficialidade no processo. Poucos alunos identificaram novidades ou semelhanças temáticas que poderiam reaproveitar na produção do texto. O único assunto que, certamente, poderia ser recuperado pelos alunos era o ceticismo do poeta Augusto dos Anjos, conteúdo

estudado nas aulas de Literatura. Porém, nem mesmo a aluna que demonstrou interesse em utilizar a vida e obra do poeta colocou esta idéia em prática. O professor de Filosofia não trabalhou especificamente com algum filósofo, nem com argumentos a respeito da origem da vida e da existência de Deus, mas com a argumentação de um modo geral, conteúdo ministrado também nas aulas de Redação. Em Religião, os conteúdos foram muito diferentes, exceto pelo fato de, no bimestre anterior, o professor ter trabalhado com assuntos relacionados à fé cristã.

A ausência de um planejamento interdisciplinar escrito, em conjunto, pelos professores, instrumento através do qual o projeto poderia ter sido combinado, pensado, elaborado e sistematizado passo a passo, e a falta de objetivos comuns entre nós resultou em uma ação insuficiente e, por isso, não colaborou significativamente com os alunos. A não identificação clara de conteúdos entre as disciplinas, os depoimentos dos alunos e os conteúdos apresentados nas suas redações comprovam a fragilidade desta ação.

Embora o trabalho entre as disciplinas não tenha acontecido de forma eficaz e completa, é importante que se enfatize o fato de que alguns alunos recuperaram, explicitamente, o conhecimento internalizado em outras disciplinas, em outros momentos de sua vida escolar, principalmente conhecimentos apreendidos nas aulas de História.

As demais ações apresentadas, por terem alcançado os principais objetivos, foram colaborativas em maior grau, isto é, adequadas. Porém, faço algumas ressalvas.

É provável que a dificuldade dos alunos em fazer a escolha temática sinalize para um problema que não está, necessariamente, no que Bakhtin (2003) chama de compreensão responsiva. Nos bimestres anteriores, eles fizeram alguns exercícios nos quais diferenciavam assunto, tema e enfoque temático¹⁶. Mas, ainda assim, os temas eram dados, eles precisavam apenas identificá-los. Isto é, por mais que, na ocasião da produção, eu exemplificasse e demonstrasse a simplicidade da tarefa, a dificuldade pode ser justificada por uma ruptura no processo ensino-aprendizagem, provavelmente ocasionado pelo pouco tempo que os alunos tiveram para que neles ocorresse a sedimentação do conhecimento, conforme nos ensina Vygotsky (1988). Nem todos estavam preparados para responder à minha solicitação com segurança, porque ainda não haviam internalizado este procedimento.

Por outro lado, é claro que existe a resistência no ato de pensar e, conseqüentemente, o desejo dos alunos em continuar a receber tudo pronto. Por isso, ainda que muitos deles não

¹⁶ O ensino das diferenças entre assunto, tema e enfoque temático teve como respaldo a bibliografia: MENEGASSI, R.J.; ZANINI, M. *Avaliação de redação: critérios do vestibular da UEM*. In: Anais do I Encontro do CELSUL, Curitiba: UFPR, 1997.

tivessem internalizado o processo de delimitação temática, considero a ação adequada no sentido de levá-los ao raciocínio na realização de uma tarefa que tinha, na verdade, a função de iniciar os alunos no planejamento da escrita vivenciada como trabalho, isto é, desde antes da produção propriamente dita, eles já teriam que assumir a responsabilidade de serem os condutores desse processo, colocando-se ali como sujeito ao fazer suas próprias escolhas.

A ação e a notícia de que um dos textos produzidos seria encaminhado para publicação, no jornal *O Diário do Norte do Paraná* atende a uma das cinco condições de produção propostas por Geraldi (1997), ampliando as possibilidades de o aluno dizer e dizer-se a outros interlocutores, os quais Bakhtin/Volochinov(1992) chamam de virtual e destinatário superior ou superdestinatário. A minha intenção, portanto, não foi sugerir a publicação para gerar um espírito de competição entre os alunos, foi, sim, incentivá-los a dar o melhor de si mesmos na escrita, de modo que a produzissem não simplesmente para serem avaliados por mim, sua interlocutora real, mas para interagirem com outros fora dos muros escolares. Para isto, eles tiveram mais tempo para a discussão, para a reflexão, para a escrita e para as reescritas a partir das minhas orientações. Os que confessaram incredulidade com relação à própria escrita poderiam ter aproveitado mais a oportunidade para fazer a diferença. Se fosse possível escolher mais de um texto para multiplicar as probabilidades de o aluno ter o seu selecionado, eu o teria feito. Mas, infelizmente, o jornal não abre muito do seu espaço para divulgação de materiais produzidos por alunos. A preferência, normalmente, é dada aos textos escritos por personalidades importantes, conhecidas do meio social.

3.1.2 Na leitura que antecedeu a introdução do assunto bimestral

Quadro 2: Questionamentos, citações e estratégias argumentativas

AÇÕES INICIAIS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	RESPOSTAS OU RE(AÇÕES)	OUTRAS AÇÕES
1. Expliquei e exemplifiquei o ato de refutação na escrita através de dois textos de Alexandre Garcia que tratam, em geral, sobre os professores e a língua portuguesa, mais um com argumentos não favoráveis aos do jornalista. Embora o terceiro texto fosse de minha autoria, preferi deixar que os alunos descobrissem isto por si mesmos.	Compreender a importância do ato de refutação e mostrar-lhes que, como eu ou qualquer outra pessoa, eles podem não apenas discordar do outro, mas, também, apresentar, na escrita, sua contrapalavra, através de argumentos bem elaborados, pois não basta discordar, é preciso pensar, dizer e explicar para tentar convencer.	Eles compreenderam o processo de construção da contra-argumentação na escrita. Quando souberam a autoria do terceiro texto, alguns ficaram surpresos e elogiaram, outros acharam que fui “cruel demais com o jornalista”.	Agradei e concordei parcialmente com eles, explicando que a intenção era exatamente esta.

2. Expliquei que, até então, eles estavam acostumados a utilizar os argumentos de autoridade apenas para sustentar suas próprias opiniões.	Incentivar a citação dos argumentos de autoridade nos textos que produziram, no intuito de questioná-los e contra-argumentá-los.	Os alunos compreenderam, mas, ainda assim, em seus textos, predominaram algumas críticas e juízos de valor dos alunos a partir dos temas escolhidos, com poucas citações da palavra alheia para a construção da sua contrapalavra.	Pedi, mas não exigi, que utilizassem mais citações e contra-argumentos.
3. Enfatizei a necessidade de questionar o argumento de autoridade e também os próprios valores e conhecimentos internalizados.	Estimular o questionamento e o conhecimento do outro e de si mesmo.	Alguns questionamentos aconteceram no percurso das discussões, porém alguns alunos evidenciaram superficialidade e pouco envolvimento neste processo.	Continuei a incentivar os questionamentos.
4. Retomei o uso das aspas em citações diretas e indiretas, expliquei e exemplifiquei a ironia como estratégia argumentativa.	Incentivar o uso de citações diretas ou indiretas e a ironia na produção do texto.	Alguns alunos utilizaram citações. Apenas três fizeram uso explícito da ironia em seus textos.	

Quando levei meu texto para exemplificar o ato de refutação na escrita, tive como objetivo exemplificar, aos alunos, que todo indivíduo, no exercício de sua cidadania, tem o direito à palavra e, por que não, à palavra escrita. Assim, considero esta ação adequada por permitir que eles conhecessem algumas das minhas singularidades através da linguagem escrita e, também, pelo fato de que não evidenciá-la como uma prática de quem a ensina é tornar a produção de textos uma simples exigência da grade curricular, uma obrigatoriedade do professor em ensinar e do aluno em aprender. Se a real funcionalidade da escrita manter-se afastada da realidade em sala de aula, limita-se, assim, as possibilidades de os educandos compreenderem que, através da escrita, colocando-se como sujeitos no processo, eles podem intervir na realidade sócio-histórica em que estão inseridos, agir sobre ela, dizer para dizer-se, se fazer ouvir, interagir e, assim, mostrar ao outro suas particularidades que, segundo Brait (2005), são sempre afetadas e alteradas nas relações interpessoais.

Questionar o argumento de autoridade e a si mesmos não foi uma novidade no processo de produção, mas aconteceu de forma muito mais sistemática que os bimestres anteriores. Até então, os questionamentos aconteciam esporadicamente, apenas quando surgiam dúvidas ou curiosidades. Desta vez, os alunos foram levados a pensar sobre o que questionar. Ainda que muitos deles não tenham agido colaborativamente nesta atividade, exatamente pelo fato de estarem acomodados a aceitar como verdade os argumentos de autoridade, a não questionar com mais frequência a palavra do outro e o conhecimento já internalizado, considero a ação

adequada por colocá-los num processo de diálogo com outros discursos e, dessa forma, eles não apenas compreenderiam melhor as palavras alheias, mas estariam também, conforme Citelli (1994), preparando-se para a expressar, na escrita, as suas próprias.

A ironia, como estratégia argumentativa, esta sim foi uma novidade no processo. Os alunos foram incentivados a explorar um outro recurso da linguagem, aprimorando sua argumentação. Nesse sentido, a ação foi adequada por criar algumas condições propícias que os fizessem avançar nas suas habilidades e competências de escrita. Porém, assim como no caso da escolha temática, eles não tiveram tempo para internalizar este processo antes de iniciarem a produção do texto, redundando na falta de tempo para transformar a novidade em uma habilidade ou, até mesmo, um estilo de escrita. Saliento que, na prática desta ação, estive o tempo todo consciente acerca das individualidades e estilos discursivos dos meus alunos, não exigindo que eles adotassem estratégias argumentativas que não traduzissem a si mesmos, principalmente as que eles ainda não dominavam. Isto, é claro, não inibiu a iniciativa de levá-los a conhecer, a experimentar e a arriscar novas abordagens de escrita e de argumentação nos textos que produzem.

3.1.3 Na dinâmica introdutória do assunto das leituras e da produção

Quadro 3: A opinião e a individualidade dos alunos

AÇÕES INICIAIS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	RESPOSTAS OU RE(AÇÕES)	OUTRAS AÇÕES
1. Passei, no quadro, duas perguntas e pedi que escolhessem uma para dar sua resposta, por escrito, no caderno.	Estimular o aluno a pensar e a expressar seus valores, suas crenças e seus pensamentos a respeito de um assunto de ordem abstrata, subjetiva e espiritual.	Todos os alunos produziram, pelo menos, um pequeno parágrafo opinativo.	
2. Pedi que alguns voluntários contassem aos colegas sua resposta e deixei-os à vontade para fazê-lo ou não.	Levar o aluno a partilhar suas opiniões com o grupo, valorizando, assim, a sua individualidade.	Alguns se prontificaram a ler suas respostas; poucos demonstraram maior segurança ao fazê-lo, tirando os olhos do papel para olhar na direção da professora ou dos colegas, complementando suas colocações; outros leram timidamente; muitos demonstraram que não queriam contar suas respostas.	Elogiei as respostas lidas, comentei algumas delas e procurei incentivar a participação dos mais tímidos.

3. Expliquei que respostas superficiais acontecem pela falta de leitura, de reflexão e de questionamentos a respeito do assunto.	Fazer com que os alunos pensem sobre a necessidade de ler, refletir e questionar mais para que tenham condições de expressar suas idéias com muito mais clareza, consistência e convicção.	Na ocasião, os alunos apenas ouviram. No processo de construção do texto, as ações dos alunos demonstraram o nível de suas reflexões e questionamentos.	
--	--	---	--

As ações de números um e dois focalizam os valores subjetivos e idiossincráticos dos alunos, incentivando a troca de opinião entre eles. No Diário de Bordo, um dos alunos enfatizou que *“uma forma muito legal foi ter, antes de tudo, expresso as idéias e defendido a crença pessoal de cada um a respeito da vida de forma escrita. Escrever sobre o que acredito é muito mais fácil”*. Ainda sem o respaldo das leituras, a ação foi adequada no sentido de oportunizar a expressão individual dos alunos que, mesmo superficial na maioria dos casos, aconteceu de forma genuína, sem a influência direta dos argumentos de autoridade que ainda seriam colocados em discussão.

Os elogios são ações adequadas, porque importantes no sentido de fazer com que os alunos sintam-se apoiados na sua iniciativa e nas suas opiniões, mesmo que suas opiniões sejam divergentes às da maioria, mesmo que suas palavras e o modo como se expressam necessitem de correções. Os comentários gerais são ações igualmente colaborativas por esclarecer peculiaridades significativas da escrita e, também, por chamar a atenção dos alunos sobre alguns dos objetivos daquele bimestre, conscientizando-os.

3.1.4 Na leitura da primeira e segunda entrevistas

Quadro 4: A palavra, a reflexão e a contrapalavra

AÇÕES INICIAIS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	RESPOSTAS OU RE(AÇÕES)	OUTRAS AÇÕES
1. Antes da leitura em duplas, expliquei os objetivos de cada uma das leituras e pedi que sublinhassem idéias e palavras desconhecidas.	Fazer com que os alunos fossem para a leitura com objetivos claros, atentando para as idéias e vocábulos novos ali apresentados.	Durante a leitura, os alunos fizeram críticas aos entrevistados, não sublinharam nenhuma palavra, mas a maioria marcou algumas idéias que chamaram sua atenção.	

2. Após a leitura, abri espaço para a discussão, pedindo que os alunos partilhassem as idéias que marcaram e que, a partir delas, opinassem.	Deixar que os alunos conduzissem os pontos de maior interesse na leitura, incentivando a reflexão sobre a palavra do outro e motivando-os a expressar sua contrapalavra.	Alguns participaram com entusiasmo, reprovando as palavras do entrevistado, enquanto que apenas um ou dois alunos de cada turma apoiavam suas colocações. Outros apenas ouviam ou conversavam entre si.	
3. No decorrer das discussões, aproveitei os argumentos dos alunos que participavam mais ativamente, fazendo perguntas aos que ouviam com atenção, só esperando uma oportunidade (ou coragem) para falar também.	Encorajar a participação dos mais tímidos.	A maior parte dos mais reservados fez, pelo menos, um comentário durante as discussões, expressando sua opinião. Um ou dois alunos de cada turma demonstravam, claramente, que não estavam interessados nas aulas.	
4. Aproveitei partes da entrevista para enfatizar características relacionadas à escrita e à argumentação.	Dar aos alunos referenciais de construção argumentativa para utilizarem nos momentos de produção.	Alguns comentaram minhas explicações, demonstrando compreendê-las.	
5. Na segunda entrevista, oralmente, sugeri várias perguntas a respeito do conceito “liberdade”.	Levar os alunos à reflexão.	Perguntaram se era para responder as perguntas por escrito e entregar.	Respondi que não era para entregar, mas que podiam fazer as reflexões por escrito, para eles mesmos.
6. Ao concluir cada uma das leituras, pedi, como tarefa, que formulassem questionamentos e uma pesquisa.	Incentivar a reflexão e a busca por respostas.	A maioria dos alunos não realizou nenhuma das tarefas e apresentaram, como justificativa, o fato de que “tarefa não vale nota”.	Expliquei que o objetivo das tarefas era prepará-los para a produção, dando-lhes mais maturidade e subsídios com relação ao conteúdo que iriam discutir no texto; por ocasião da segunda tarefa, mudei um pouco de estratégia. [Não obtive alteração significativa nas ações dos alunos.]

As ações de números um a cinco podem ser consideradas colaborativas, algumas em maior outras em menor grau.

A estratégia de oportunizar, aos alunos, a liberdade de ir e vir no texto, apontando para as partes mais relevantes, sem seguir uma determinada seqüência e devolvendo-lhes o direito à palavra, foi adequada, por ter facilitado a interação entre alunos-alunos e alunos-professora. Nesta liberdade, fizeram-se necessárias algumas ações que demarcassem limites para manter a ordem, para dividir oportunidades, dando-me condições de cumprir os objetivos pretendidos,

os conteúdos planejados e as explicações necessárias.

Por outro lado, sugerir perguntas para reflexão, sem anotá-las na lousa ou entregá-las por escrito, e sem cobrar do aluno o seu registro não garante que a ação de número cinco tenha sido suficientemente colaborativa, por isso a considero restritas. É provável que muitos dos alunos, assim que souberam que não seria preciso responder às perguntas por escrito, esquivaram-se da minha proposta. A impressão que tive foi a de que as questões, momentaneamente ouvidas, foram logo esquecidas e nenhuma delas memorizada. Não dei, aos meus alunos, um tempo específico para internalizarem as indagações que poderiam render boas idéias para a escolha temática.

A pouca participação dos alunos, nas tarefas e na pesquisa solicitada, ação de número seis, aponta para o comodismo e a tendência tão predominante entre eles em cumprir apenas as atividades pela nota que receberão e não pela aprendizagem que proporcionam. Portanto, considero a ação restritas por não atingir a participação da maioria.

3.1.5 Na leitura e discussão do terceiro texto

Quadro 5: Últimos subsídios para a produção

AÇÕES INICIAIS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	RESPOSTAS OU RE(AÇÕES)	OUTRAS AÇÕES
Após leitura individual e silenciosa, pedi que os alunos lessem os fragmentos em voz alta e, concomitante a este momento, abri espaço para a troca de opiniões.	A partir da palavra do outro, estimular a reflexão e a palavra do aluno.	A leitura interessou, arrancou elogios da maioria dos alunos, mas não houve muito entusiasmo, por parte deles, para discutir as idéias ali apresentadas. As opiniões dos que se manifestaram não se diferenciaram muito umas das outras.	Procurei incentivar mais, levantando alguns questionamentos. [Foram poucas as respostas colaborativas que obtive.]

A discussão do terceiro texto, composto por fragmentos do livro *Provas da Existência de Deus*, não aconteceu como nas leituras anteriores, talvez por seu conteúdo não ter causado a mesma polêmica. Neste caso, outras atividades ou dinâmicas poderiam ter sido planejadas no intuito de orientar os alunos a explorar mais as idéias ali apresentadas. Resultados como este sinalizam para a natureza imprevisível das ações docentes e para a necessidade de, na medida do possível, deduzir as (re)ações dos alunos frente a determinadas situações de aprendizagem. Entretanto, ainda que a leitura dos fragmentos não tenha acontecido com o mesmo entusiasmo das entrevistas, isto não significa que os alunos, pelo menos uma parte deles, não estiveram atentos e ativos. Pelo contrário, alguns textos apresentaram citações

retiradas dali, demonstrando que a internalização e a compreensão responsiva ativa dos sujeitos, nas leituras, pode aparentar uma invisibilidade momentânea, surtindo efeitos e resultados visíveis, posteriormente, na sua escrita.

Todas as ações, no percurso das leituras e discussões, objetivaram funcionar como um ponto de partida para desencadear a proposta de escrita (SERCUNDES, 1997) e, na análise dos textos produzidos, torna-se perceptível que algumas delas contribuíram de forma mais significativa que outras. As que foram adequadas e visivelmente colaborativas para a escrita do texto focaram:

- a) a ação de, a partir das leituras, questionar a palavra do outro: nos textos produzidos, ao contrário do resultado negativo obtido nas tarefas, muitos alunos demonstraram claramente que suas reflexões, sobre a temática escolhida, aconteceram a partir de questionamentos. Dos sessenta e nove alunos, vinte apresentaram pergunta(s)-chave, logo acima da primeira versão produzida, vinte e seis fizeram uso explícito dos textos de apoio, citando, questionando e refutando algumas das idéias defendidas pelos entrevistados, e nove utilizaram outras fontes para suas citações e questionamentos, como a *Bíblia*, os livros *Código da Vinci* e *Anjos e Demônios*. O ato de questionar a palavra alheia desencadeou, no aluno, seu diálogo interior, isto é, uma reflexão temática um pouco mais profunda, pessoal e atenta, dando-lhe condições mais concretas para construir a sua contra-palavra. A partir da palavra do outro, dos questionamentos e do ato de refutação, esses alunos foram para a escrita com objetivos bem delimitados e, assim, procuraram defender um ponto-de-vista favorável aos seus valores idiossincráticos. A maioria dos alunos que não utilizaram citações e não apresentaram questionamentos de forma explícita também mostrou, na escrita, seus valores internalizados, porém de forma mais expositiva que argumentativa.
- b) o direito de escolha temática: apesar das dificuldades iniciais, muitos alunos demonstraram satisfação de poder escrever e opinar a respeito do que quisessem, a partir, é claro, dos assuntos discutidos no bimestre. No questionário aplicado após a produção, vinte e três alunos citaram a liberdade de escolha temática como um dos aspectos positivos na produção. Um deles registrou que “*geralmente quando o assunto e tema são delimitados e sem pesquisas nos faltam argumentos*”;
- c) as novidades no processo de produção textual: o tempo maior oferecido para a escrita e, conseqüentemente, para a(s) reescrita(s) foi um dos fatores mais citados pelos alunos no questionário. Dos vinte e oito alunos que mencionaram o tempo como

sendo um dos aspectos positivos na produção, um deles afirmou que *“tivemos o dobro a triplo de tempo que normalmente temos, acho que deveria ser assim sempre”* e outro que *“foi muito bom, chegamos a uma terceira versão, coisa que nunca tinha acontecido”*. O ato de demarcar o meio de circulação (jornal *O Diário do Norte do Paraná*) e os interlocutores virtuais (leitores do jornal) também incentivou mais os alunos, de um modo geral, a produzir seus textos. No questionário, a publicação foi citada dez vezes como uma das razões motivadoras da produção. É importante lembrar que a possibilidade de enviar seus textos via e-mail e a liberdade de produzi-los em outros ambientes que não fossem restritos apenas à sala de aula foram algumas das ações citadas pelos alunos e que contribuíram para estimular a produção. Um dos alunos afirmou que *“a produção em casa também é importante por causa do silêncio e concentração”*.

Não foram igualmente visíveis, na escrita dos alunos, as demais ações descritas nos quadros, dentre elas as perguntas que objetivaram estimular reflexões sobre o assunto “liberdade” e a interdisciplinaridade. Entretanto, analisando-as separadamente, levanto algumas ressalvas:

- a) os textos produzidos comprovam que as perguntas reflexivas sobre o conceito “liberdade” surtiram poucos resultados nas escritas, já que apenas sete alunos trataram sobre temas relacionados a essa idéia. Entretanto, considerando o direito de opção temática dado aos alunos, as perguntas não poderiam objetivar a manipulação dessa escolha. Nesse sentido, os poucos resultados já foram significativos para mostrar os efeitos medianos desta ação. O fato de não a considerar como adequada não está na quantidade de redações produzidas sobre o assunto “liberdade”, mas na sua qualidade. Se os autores desses textos tivessem demonstrado maior aproveitamento das questões levantadas em sala de aula, a ação ultrapassaria o nível médio de colaboração;
- b) a interdisciplinaridade: embora ela não tenha ocorrido de forma explícita, não seria justo nem coerente considerar esta ação como inadequada. Apesar dos contratempos e desencontros entre as disciplinas e os professores, o aluno transfere para o papel conhecimentos disciplinares que foram internalizados e processados de maneiras singulares e nem sempre ele o faz de modo consciente. Nenhum dos alunos, por exemplo, citou Augusto dos Anjos, autor estudado nas aulas de Literatura e que poderia servir para simbolizar o ceticismo ou ateísmo tão discutido nas redações.

Porém, como poderia negar a possibilidade de um ou outro aluno ter construído a sua escrita inspirado nas informações, conceitos, reflexões e conhecimentos adquiridos nessas aulas? O mesmo pode ter acontecido com os conteúdos ministrados em Filosofia e Ensino Religioso. Assim, não achei conveniente considerar completamente inadequadas as ações que não surtiram efeitos concretamente visíveis, na escrita dos alunos, uma vez que esta invisibilidade pode ter sido apenas ilusória.

No próximo capítulo, apresento a análise de algumas versões textuais, a partir das quais será possível não apenas constatar os resultados das ações que aconteceram na pré-produção, mas, principalmente, investigar as ações dos alunos e as minhas no processo de construção da escrita, de modo a compreender seus níveis de colaboração.

CAPÍTULO 4

AS AÇÕES DOS SUJEITOS NA (RE)ESCRITA

Neste capítulo, investigo as ações dos sujeitos no processo de produção do texto de opinião. Ressalto, primeiro, os critérios utilizados nas classificações dessas ações, bem como os adotados na seleção do *corpus* e nas análises. Por último, apresento o texto publicado no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, compreendendo-o como a transformação da produção escrita escolarmente situada para a situada socialmente.

4.1 Ações no processo de produção

Partindo do princípio de que as ações que a pesquisa objetiva analisar seriam levantadas a partir das intervenções que fiz, nos textos produzidos pelos alunos, e das suas reescritas, foram descartadas as versões textuais que não passaram pelo processo de mediação, isto é, que não receberam as devidas orientações que auxiliassem seus autores na reescrita. Portanto, para a seleção, considere apenas as versões que passaram pelo processo de reescrita com o respaldo das minhas intervenções.

No quadro, apresento números que mostram a quantidade de alunos que participaram de modo mais ativo no processo de produção, entregando-me, pelo menos, uma versão textual para receber sugestões de reescrita antes da escrita final do artigo de opinião, também, os que não demonstraram a mesma participação.

Quadro 6: Panorama geral

Número total de alunos	69
Entregaram uma ou mais versões para receber orientações	36
Entregaram apenas a versão definitiva	18
Produziram uma versão antes da definitiva, mas não a entregaram para receber sugestões de reescrita	15

Assim, trinta e três alunos não tiveram suas versões textuais incluídas na seleção do *corpus* representativo para análise, pelo simples fato da sua não-participação no processo de mediação via-escrita e conseqüente ausência de reescritas realizadas com o respaldo das minhas intervenções, impossibilitando a análise aqui proposta.

Portanto, para a seleção das versões textuais analisadas neste capítulo, levei em consideração as que foram produzidas por trinta e seis alunos. Com respaldo nas minhas investigações e a partir dos mesmos critérios explicados no Capítulo 3, observei que, em geral, nas reescritas desses alunos, suas ações evidenciaram três classes distintas: superficiais, adequadas e complexas. Cada uma destas classificações denota singularidades que formam e delimitam um conjunto específico de características encontradas nas redações, demonstrando níveis diferentes de ações, de autonomia e envolvimento dos alunos, no processo de construção da escrita, a partir das minhas orientações, isto é, das minhas ações, estas nomeadas como adequadas e restritas, as mesmas nomenclaturas utilizadas no Capítulo 3.

Para a descrição e análise das ações colaborativas praticadas pelos sujeitos professor e alunos no processo de construção da escrita, selecionei, a partir deste *corpus* maior, um representativo, composto por versões textuais produzidas por oito alunos, delineando, assim, um panorama completo das ações encontradas e investigadas em todas as que foram coletadas e analisadas.

Dos oito alunos que têm suas versões aqui analisadas, quatro elaboraram, também, os Diários de Bordo, outros quatro não tiveram participação no Diário. É importante que fique claro que não levei em consideração, nestas escolhas, a qualidade da escrita ou capacidade argumentativa demonstrada por esses alunos. Adotei como critério apenas a condição de que, de fato, este *corpus* permitisse a análise das ações dos sujeitos, professor e alunos, participantes do processo de construção da escrita, atendendo, assim, os objetivos desta pesquisa.

As questões que norteiam a análise do *corpus* representativo são:

- a) Quais as reescritas que responderam às minhas ações, no processo de intervenção, de modo superficial, adequado ou mais que adequado?
- b) Por que e quais ações de rescrita podem ser consideradas superficiais, adequadas ou complexas?
- c) Se as ações de rescrita do aluno não interagiram com as minhas, no processo de mediação, quais as possíveis causas desta ocorrência?
- d) Quais das minhas mediações podem ser consideradas adequadas e de que forma elas colaboraram para orientar o meu aluno a avançar na sua escrita?
- e) Quais das minhas ações podem ser classificadas como restritas e como se explica o fato de terem contribuído em menor grau nas ações de rescrita do aluno?

Para a análise, adotei alguns procedimentos que, inicialmente, objetivam facilitar a visualização das interferências realizadas, nos textos produzidos, e, também, possibilitar a identificação e compreensão das ações praticadas pelos alunos nas reescritas. Assim, é importante atentar para as seguintes cores e símbolos:

Em vermelho	1) minhas anotações, incluindo palavras e/ou pontuação que acrescentei diretamente nos textos dos alunos; 2) parênteses que colocam em destaque frase(s), vocábulo(s) ou pontuação para o aluno excluir, aderindo, se houver, à sugestão escrita ao lado, também na cor vermelha; 3) círculos que marcam palavras que se repetem, abreviações ou expressões de uso coloquial, para que o aluno observe e tome as devidas providências na reescrita; 4) os números entre parênteses apontam para as orientações que fiz às margens ou ao final do texto, chamando a atenção do aluno para alguma expressão, período ou parágrafo inteiro dentro dos colchetes (estes também na cor vermelha).
Em negrito	Palavras, alguns períodos ou parágrafos inteiros que o aluno, na reescrita, acrescentou ou modificou com base nas minhas orientações.
Em azul	Palavras, idéias ou parágrafos inteiros que o aluno acrescentou ou alterou, na reescrita de seu texto, por iniciativa própria.
∅	Este símbolo aponta para palavras, períodos ou parágrafos inteiros excluídos com base nas minhas orientações.
∅	Na cor azul, indica palavras, períodos ou parágrafos inteiros excluídos por iniciativa do aluno.
↑ ou ↓	O aluno transferiu para cima ou para baixo palavra, período ou parágrafo que estava neste espaço, seguindo as minhas orientações.
↑ ou ↓	O aluno transferiu para cima ou para baixo palavra, período ou parágrafo que estava neste espaço, por iniciativa própria.
→	Esta palavra, período ou parágrafo veio transferido para este espaço, com base nas minhas sugestões.
→	Esta palavra, período ou parágrafo veio transferido para este espaço, por iniciativa do aluno.

A partir dos critérios e procedimentos adotados, a abordagem qualitativa-interpretativista, no processo de análise das versões textuais representativas, não segue uma ordem aleatória. Início com a transcrição de versões produzidas por alunos que, com relação às ações colaborativas no processo de produção, demonstraram um envolvimento superficial nas reescritas. Em seguida, analiso a reescrita de alunos que evidenciaram ações adequadas na construção de sua escrita e, por fim, apresento as versões que exemplificam ações de reescrita complexas, em que os autores demonstraram maior iniciativa, empenho, consciência, reflexão e autonomia no processo. Concomitante a estas investigações e a partir delas, analiso, também, as minhas ações enquanto mediadora no processo de reescritas.

4.1.1 Ações de reescrita superficiais

Os primeiros textos que analiso foram produzidos por Luana da turma B. A aluna iniciou a escrita da primeira versão em sala de aula, entregando-a para receber sugestões duas

semanas antes do dia marcado para a reescrita final. A segunda versão, que é também a última e, portanto, a definitiva, foi realizada em sala de aula na data combinada. Abaixo, transcrevo a primeira versão já com as minhas interferências.

1° Os ateus dizem que quem acredita em Deus não tem liberdade. Isso é um absurdo! Todos nós temos a liberdade que quisermos, tanto para fazer o bem quanto para fazer o mal, isso se chama livre arbítrio, o direito de escolha que Deus nos deu.

2° Segundo muitos ateus, os crentes em Deus ficam muito apegados à idéia de que tudo é pecado, nada pode e assim deixam de aproveitar a vida e se divertir, mas para aproveitar a vida não é preciso nos desviar do caminho de Jesus. Acreditar em Deus é abrir nossa mente, é compreender os mistérios que a ciência não compreende, é saber que existe sim um ser maior que todos os seres e que há um outro mundo nos esperando.

3° As pessoas encontram na fé sustentação e conforto espiritual, as experiências vividas por algumas pessoas que acreditam em Deus são simplesmente indiscutíveis.

4° Muitos ateus, na hora do desespero ou até mesmo da morte, se apegam a Deus e finalmente compreendem que liberdade e fé caminham juntas, sempre que fazemos uma escolha, a fazemos com fé, acreditando que é o melhor a fazer.

5° [O que eu acho é que](1) cada um é feliz do seu jeito e [ninguém pode dizer o que é certo e o que é errado pois não sabemos do futuro e o que nos espera](2), temos de seguir respeitando a escolha dos outros mesmo que não achemos correto. Até porque ninguém tem a receita do sucesso.

Interferências:

(1) Excluir.

(2) Repense sobre essas afirmações. No início de seu texto, você comentou sobre a liberdade e o livre arbítrio. Você não cai em contradição quando afirma que “ninguém pode dizer o que é certo e o que é errado”? A liberdade não nos permite também escolher o que é certo ou errado, o que nos convém ou o que não nos convém? Para deixar claro, ao leitor, a sua intenção e o sentido que você pretende com seu texto seria interessante discutir: o que significa liberdade? Até onde vai a nossa liberdade de escolhas? Há limites ou não? E o que tudo isso tem a ver com Deus e com ateísmo?

Comentários ao final do texto:

Luana, não se esqueça de “amarrar” bem as suas idéias, de retomar a primeira citação de seu texto (sobre o que dizem os ateus), apresentando sua opinião final sobre a questão que você se propôs a discutir. Sugiro que faça mais citações no intuito de contra-argumentá-las.

A partir dos apontamentos feitos, nas linhas e às margens de seu texto, a aluna foi orientada a evitar as repetições do verbo “fazer” no quarto parágrafo e, no quinto, a eliminar uma expressão que não transmite a certeza do autor nas suas afirmações, isto é, não serve para demonstrar sua segurança e convicção no ato de argumentar. Sobre o uso de expressões como estas, “eu acho que”, “na minha opinião” e outras, as explicações sobre sua dispensabilidade foram, várias vezes, dadas de forma coletiva aos alunos. Por isso, subentende-se que, ao ler o pedido “excluir”, a aluna, automaticamente, fará a relação entre o que lhe fora solicitado e o

que lhe fora ensinado, compreendendo o porquê dessa intervenção.

Embora consistam em intervenções que exijam simples ações de reescrita, considero-as adequadas por apontar, de forma objetiva, aspectos que requerem a observação da aluna para que, em futuras produções, ela mesma possa tomar o cuidado de evitar o uso de expressões dispensáveis e a repetição tautológica de palavras. Por outro lado, ações desta natureza podem surtir um efeito contrário, o comodismo. Por isso a importância de as ações mediadoras acompanharem a trajetória dos alunos nas suas produções, praticando-se ações estratégicas que propiciem condições mais concretas para que eles aprendam a não depender só do outro, que neste caso é o professor-mediador, para visualizar determinadas ocorrências que se repetem em seus textos, colocando-se como o outro de si mesmos na construção de sua escrita, exercendo sua percepção e criticidade enquanto leitores e avaliadores do próprio texto.

No quinto parágrafo, Luana foi convidada a refletir. As perguntas podem ser consideradas ações adequadas por objetivarem não apenas orientá-la a rever algo que, como leitora e avaliadora, considere contraditório, mas, principalmente, por permitirem a devolução da palavra à aluna, apresentando-lhe algumas sugestões para que amplie seu conteúdo temático, com especial ênfase à idéia "liberdade". Ao final do texto, mais algumas orientações que intuíram colaborar com a reescrita de Luana, procurando orientá-la, desta vez, sobre a importância de rever a unidade temática, retomando e amarrando idéias anteriormente apresentadas, e, também, sugerindo a utilização de mais citações, isto é, de fragmentos extraídos dos textos discutidos nas aulas, a fim de refutar mais as palavras do outro.

Com respaldo nas orientações dadas, sua reescrita ficou assim:

Somente os ateus são livres?


1° Os ateus dizem que quem acredita em Deus não tem liberdade. Isso é um absurdo! Todos nós temos a liberdade que quisermos, tanto para fazer o bem quanto para fazer o mal, isso se chama livre arbítrio, o direito de escolha que Deus nos deu.

2° Segundo muitos ateus, os crentes em Deus ficam muito apegados à idéia de que tudo é pecado, nada pode e assim deixam de aproveitar a vida e se divertir, mas para aproveitar a vida não é preciso nos desviar do caminho de Jesus. Acreditar em Deus é abrir nossa mente, é compreender os mistérios que a ciência não compreende, é saber que existe sim um ser maior que todos os seres e que há um outro mundo nos esperando.

3° **⊗ A idéia de liberdade dos ateus é bem diferente da idéia de liberdade cristã. Para eles temos que ter liberdade aqui nesse mundo, já os cristãos acreditam na liberdade eterna no reino de Deus. Os ateus dizem que a lei dos homens basta, mas e se as de Deus não existisse? Não desejar a mulher do próximo, honrar pai e mãe... Se muitas pessoas não cumprissem isso? Se com dois conjuntos de lei já é pouco imagine esquecer a mais importante delas?**

4° Muitos ateus, na hora do desespero ou até mesmo da morte, se apegam a Deus e finalmente compreendem que liberdade e fé caminham juntas, **⊗ pois só somos livres**

em Deus.

5° 

O primeiro aspecto que levanto para análise encontra-se nos dois primeiros parágrafos: não fiz nenhuma intervenção e, como resposta, a aluna não apresentou nenhum tipo de alteração. A previsão de superficialidade, no processo de reescrita, começa a se manifestar na ausência de autonomia, isto é, na ação da aluna em simplesmente copiar o que já havia escrito, sem nada modificar por iniciativa própria. A ausência de intervenções nesses parágrafos, provavelmente, a fez pensar que já estavam perfeitos e que, por isso, não seria necessário refletir sobre outras possibilidades de dizer as mesmas coisas com outras palavras, de complementar o que fora dito, de substituir um ou outro vocábulo. Isto não significa, necessariamente, que a reescrita superficial acontece todas as vezes em que versões posteriores apresentem um ou outro parágrafo idêntico àquele elaborado na versão anterior. Somente a reescrita, em sua totalidade, é que pode comprovar se houve mesmo superficialidade no processo.

Sob uma outra ótica, ao mesmo tempo em que se espera a iniciativa do aluno em modificar o que não lhe fora apontado, essa autonomia não surge de uma hora para a outra, ela só pode ser desenvolvida a partir de um processo em que acontecem, concomitantemente, ensino e aprendizagem, de modo que, lembrando a colocação de Geraldi (1997), o professor, na função de mediador, conduza o aluno à conquista dessa autonomia. Ao observar, por exemplo, os resultados da não-intervenção na escrita da aluna, seria adequado, nas próximas versões, adotar outros critérios de intervenções que criem as possibilidades para promover, progressivamente, o desenvolvimento das habilidades de escrita que demonstrem sua iniciativa no processo.

Na reescrita apresentada, a superficialidade pode ser também comprovada nos parágrafos seguintes, mesmo nos momentos em que a aluna busca atender aos questionamentos feitos na interferência de número dois. No terceiro parágrafo, ela trata sobre a “liberdade”, porém de modo superficial, isto é, sem concatenar as idéias ali apresentadas, em negrito, com as dos parágrafos anteriores. Com base nos questionamentos, ela exclui, por conta própria, o terceiro parágrafo da versão anterior e inclui ali um outro, não considerando seu texto como um todo, lançando perguntas sem o cuidado de discuti-las e respondê-las. Vejamos:

Primeira versão:

As pessoas encontram na fé sustentação e conforto espiritual, as experiências

vividas por algumas pessoas que acreditam em Deus são simplesmente indiscutíveis.

Segunda versão:

⊘ **A idéia de liberdade dos ateus é bem diferente da idéia de liberdade cristã. Para eles temos que ter liberdade aqui nesse mundo, já os cristãos acreditam na liberdade eterna no reino de Deus. Os ateus dizem que a lei dos homens basta, mas e se as de Deus não existisse? Não desejar a mulher do próximo, honrar pai e mãe... Se muitas pessoas não cumprissem isso? Se com dois conjuntos de lei já é pouco imagine esquecer a mais importante delas?**

Sua reescrita, portanto, apresenta lacunas semânticas, é feita de modo fragmentado e sua ação demonstra que criar um novo parágrafo, acrescentando idéias ou explicações, não significa, obrigatoriamente, que a autora tenha ampliado qualitativamente o conteúdo de seu texto. Ainda que apresente os problemas apontados, esta é a única ação colaborativa encontrada em sua reescrita. Se não fosse por esta ação, seu texto ficaria entre as redações que não atenderam a nenhuma das minhas sugestões.

A ação de excluir partes ou parágrafos inteiros do texto nem sempre é a estratégia mais adequada, principalmente quando o autor o faz do modo como o apresentado, demonstrando, claramente, que, assim, suas ações de reescrita estiveram limitadas a fragmentos e, por isso, podem ser consideradas superficiais. Excluir e incluir fragmentos textuais, sem considerar a unidade temática e sem o plano estratégico de compensar o conteúdo eliminado com outras partes igualmente ou mais significativas, não exige diálogo interior, não requer planejamento, não demonstra avanço substancial na escrita.

A autora excluiu, também, o último período do quarto parágrafo. Vamos retomá-lo:

Primeira versão:

Muitos ateus, na hora do desespero ou até mesmo da morte, se apegam a Deus e finalmente compreendem que liberdade e fé caminham juntas, sempre que fazemos uma escolha, a fazemos com fé, acreditando que é o melhor a fazer.

Segunda versão:

Muitos ateus, na hora do desespero ou até mesmo da morte, se apegam a Deus e finalmente compreendem que liberdade e fé caminham juntas, ⊘ **pois só somos livres em Deus.**

Ao invés de planejar um outro modo de expressar a mesma idéia sem as repetições do verbo “fazer”, ela apenas conclui o parágrafo com uma nova frase. Ainda que objetiva e adequada, por retomar as idéias iniciais, algo que também lhe foi sugerido, a frase não esconde a primeira impressão: a de que a autora escolheu o caminho mais fácil na reescrita de

seu texto. A última exclusão, a do quinto parágrafo, leva-nos, mais uma vez, à constatação de que a aluna optou pela comodidade:

Primeira versão:

[O que eu acho é que](1) cada um é feliz do seu jeito e [ninguém pode dizer o que é certo e o que é errado pois não sabemos do futuro e o que nos espera](2), temos de seguir respeitando a escolha dos outros mesmo que não achemos correto. Até porque ninguém tem a receita do sucesso.

Segunda versão:

Excluído por iniciativa da autora.

Luana preferiu não solucionar a provável contradição que lhe foi apontada, na interferência de número dois, e nenhum dos meus questionamentos foram respondidos. Isto reflete, conforme Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (1992), sua atitude não responsiva com relação ao diálogo interior tão imprescindível nos procedimentos de reescrita, gerando uma ação não-colaborativa no processo.

Embora os alunos não sejam obrigados a acatar cada uma das sugestões que lhes são oferecidas, no processo de produção, a qualidade da sua reescrita depende das opções que fazem. As ações de reescrita são colaborativas não apenas quando as orientações do mediador são atendidas, mas podem ser igualmente colaborativas quando resultam do seu direito de escolha entre uma sugestão e outra, quando demonstram sua iniciativa em questionar determinadas dicas ou em fazer novas sugestões.

No intuito de averiguar outras características que lhes são peculiares e, também, com o objetivo de investigar outras das minhas ações no processo, apresento mais uma mostra representativa de produção que evidencia ações de nível superficial. O texto é de autoria do aluno Michel, turma A. Vejamos a primeira versão com as interferências:

Retrato falado de um Deus(1)

1° Cabelos lisos e compridos, olhos claros, pele branca, alto: esta é a visão que temos de um Deus-filho apresentado na santíssima trindade, na Igreja Católica.

2° Como podemos caracterizar uma aparência [que não vemos ou imaginamos](2)? Certamente a ciência nos possibilita um [aglobamento](3) de supostas características. Desde com o auxílio de fatores históricos, geográficos e genéticos.

3° Contudo, com a presença da interferência capitalista e dos padrões atuais de beleza, [é certo nesse “retrato falado” de Jesus se esquecendo de que a maior parte da população não possui essas características e que, mesmo assim, o idolatra, sem procurar suas verdadeiras características físicas/pessoais](4).

4° A aparência de Jesus ou de qualquer outro representante de uma religião [não interfere](5) na intensidade das crenças e da fé de seus devotos. Pelo contrário, elas

independem totalmente de qualquer fator visível (tanto em relação aos crentes, como em relação às crenças) e são influenciados somente pela verdade e carisma contidos em nossa fé.

Interferências:

- (1) Seu título é bastante sugestivo!
- (2) "...que não vemos, apenas imaginamos?"
- (3) Agrupamento ou conjunto de características.
- (4) A idéia está muito confusa. Não entendi.
- (5) Se não interfere, por que a preocupação, inicialmente apresentada, em retratar uma imagem fiel da aparência de Jesus?

Comentários abaixo do texto:

Michel, conforme já conversamos, você pode ampliar sua discussão, aliando ao seu tema a idéia de essência e aparência das pessoas de um modo geral. O que a Igreja católica e outras pregam é que os cristãos precisam buscar e evidenciar a face de Cristo em suas vidas, mas muitos deles estão mais preocupados e ocupados com a aparência física e o materialismo (coisas superficiais e passageiras) do que com a essência da alma, do espírito, do coração, ou seja, o que há de mais profundo e duradouro fica em segundo plano ou completamente esquecido. Seu título também sugere a possibilidade de discutir a idéia de que cada pessoa faz de Deus um retrato diferente. Reflita!

Antes de analisar e classificar as ações de reescrita do aluno, é preciso considerar qual a probabilidade de as minhas ações, no processo de mediação, motivarem as do autor, no processo de reescrita. Nas interferências de números um, dois e três, consecutivamente:

- a) fiz um comentário positivo a respeito do título: sempre que possível e o mediador julgar imprescindível, é importante enfatizar aspectos positivos nos textos dos educandos, principalmente os que apresentam pouca ou nenhuma confiança, em si mesmos, enquanto produtores de textos. Esta é uma ação adequada que pode levar os alunos a olhar para seus textos com outros olhos e, assim, motivá-los a valorizar mais a sua escrita. Elogiar o título dado por Michel foi apenas uma estratégia que, baseada na sinceridade, intencionou mostrar-lhe que suas idéias são boas e, por isso, vale a pena expressá-las por escrito;
- b) apresentei-lhe uma idéia de reescrita: o que normalmente acontece, a partir de intervenções como esta, é o aluno tomar a sugestão como algo pronto e, por isso, para quê pensar ou planejar outra idéia de reescrita? Isto é, trata-se de uma ação docente que pode até ensinar pelo exemplo que traz e simboliza, mas que não motiva o aluno a procurar, por si mesmo, uma resposta singular, individual, podendo, assim, limitar seu empenho e sua autoria na reescrita. Por isso, considero a ação restritas, uma vez que tirei do aluno a tarefa e a oportunidade de reescrever, à seu modo, uma das idéias que

apresentou em seu texto e que requer cuidados para que fique mais clara. Nesse sentido, como os alunos podem demonstrar ações de reescrita colaborativas se as minhas deixarem de propiciar as oportunidades certas para que sejam influenciados a pensar, a refletir e a se colocarem como sujeitos na sua (re)escrita? É importante deixar que o aluno seja o primeiro a descobrir e a planejar, por si mesmo, um outro modo de expressar o que escreveu. Isto exige reflexão e esta, por sua vez, é um dos caminhos para que os alunos aprendam o uso e domínio de sua linguagem;

- c) sugeri dois vocábulos para que, ao fazer sua escolha, substituísse um: no processo de produção, esta ação pode até contribuir com o enriquecimento do repertório vocabular do aluno, mas isto não passa de uma hipótese; por isso, classifico esta ação como restritas. Não a considero completamente inadequada, porque o aluno pode não ficar restrito a apenas escolher um dos vocábulos e realizar uma cópia, mas pode passar a utilizar os vocábulos sugeridos em outros contextos. Entretanto, é importante que haja um equilíbrio entre o sugerir e o questionar ou solicitar pesquisa. No texto de Michel, essas sugestões poderiam ser substituídas por: “Este vocábulo, “aglobamento”, existe mesmo? Não seria mais adequado procurar outra expressão para substituí-lo?” Dessa forma, o aluno seria forçado a pensar sobre a palavra que utilizou e a procurar uma outra, ampliando as possibilidades de que a utilize em situações específicas posteriores.

Nas demais interferências, as de números quatro e cinco, mais os comentários abaixo do texto do aluno, aponte uma idéia confusa para que a esclarecesse, levantei um questionamento para levá-lo a preencher uma determinada lacuna semântica em seu texto e dialoguei, dando sugestões para ampliar e aprofundar seu conteúdo temático. Estas foram as ações que mais colaboraram por exigir de Michel (re)planejamento e reflexão. A partir do momento em que o aluno interage com intervenções dessa natureza, suas ações de reescrita podem ser altamente colaborativas. Na de número quatro, referindo-me a uma boa parte das idéias apresentadas, no terceiro parágrafo, anotei: “*A idéia está muito confusa. Não entendi.*” Ao invés de oferecer-lhe uma idéia pronta para ser copiada, transferei ao aluno o direito à palavra e a oportunidade de exercer a autoria de sua reescrita. O questionamento, na interferência de número cinco, também pode ser considerado uma ação adequada por esperar do aluno a iniciativa de uma resposta que solucione a ocorrência ali levantada. O diálogo estabelecido, nos comentários feitos abaixo de seu texto, também pode ser classificado como uma ação adequada, uma vez que, nele, apresento sugestões que visam estimular a reflexão do

aluno a respeito da temática escolhida.

Com base nas interferências de um a seis, vejamos como ficou a reescrita do Michel:

Retrato falado de um Deus

1° Cabelos lisos e compridos, olhos claros, pele branca, alto: esta é a visão que temos de um Deus-filho apresentado na santíssima \emptyset Igreja Católica.

2° Como podemos caracterizar uma aparência que não vemos, **apenas** imaginamos? Certamente a ciência nos possibilita um \emptyset **agrupamento** de supostas características. Desde com o auxílio de fatores históricos, geográficos e genéticos.

3° Contudo, com a presença da interferência capitalista e dos padrões atuais de beleza, é certo **que nesse “retrato falado” de Jesus \emptyset a presença da fé e da crença espiritual é menor e menos intensa do que os valores da mídia, que quer usá-lo como manequim para expor a beleza e a fisionomia característica dos valores atuais.**

4° A aparência de Jesus ou de qualquer outro representante de uma religião não interfere na intensidade das crenças e da fé de seus devotos. Pelo contrário, elas independem totalmente de qualquer fator visível (tanto em relação aos crentes, como em relação às crenças) e são influenciados somente pela verdade e carisma contidos em nossa fé.

No primeiro parágrafo, o aluno faz, por iniciativa própria, a exclusão de dois vocábulos e uma pontuação. No segundo, atende a sugestão de reescrita e substituição de uma palavra. A modificação mais significativa acontece uma só vez e está no terceiro parágrafo, quando atende a interferência que aponta para uma idéia confusa. Vejamos:

Primeira versão:

Contudo, com a presença da interferência capitalista e dos padrões atuais de beleza, [é certo nesse “retrato falado” de Jesus se esquecendo de que a maior parte da população não possui essas características e que, mesmo assim, o idôlatra, sem procurar suas verdadeiras características físicas/pessoais](4).

(4) A idéia está muito confusa. Não entendi.

Segunda versão:

Contudo, com a presença da interferência capitalista e dos padrões atuais de beleza, é certo **que nesse “retrato falado” de Jesus \emptyset a presença da fé e da crença espiritual é menor e menos intensa do que os valores da mídia, que quer usá-lo como manequim para expor a beleza e a fisionomia característica dos valores atuais.**

A segunda versão, em sua totalidade, mostra-nos que, além de não preencher as lacunas semânticas, nada do que sugeri, com relação à possibilidade de enriquecer seu conteúdo temático, surtiu resultados. Assim, embora as minhas ações, no processo de construção da escrita, objetivassem colaborar para a qualidade da reescrita, a atitude do aluno evidenciou poucas ações colaborativas, as que ficaram restritas a fragmentos, como o que aconteceu na

reescrita do terceiro parágrafo, e outras não-colaborativas, as que não atenderam sugestões para ampliar e qualificar o conteúdo.

Somadas as ações de reescrita da Luana e do Michel, elas podem ser consideradas superficiais pelas seguintes razões:

- a) nenhuma alteração é realizada nas partes em que não lhe foram feitas sugestões ou, quando acontecem, são poucas e não sinalizam um peso qualitativo no conteúdo temático;
- b) fragmentos e parágrafos são excluídos não como estratégia planejada para que o conteúdo retirado seja compensado com novas idéias, mas simplesmente para agilizar ou facilitar a reescrita;
- c) o conteúdo acrescido tenta preencher lacunas apontadas, mas não responde de forma satisfatória às sugestões oferecidas e não leva em consideração a unidade textual;
- d) várias sugestões são descartadas, apenas uma ou outra atendida, demonstrando ações de reescrita fragmentárias e limitando-se, assim, à interação professor-aluno, no processo de produção e, conseqüentemente, os resultados da reescrita; estas ações são muito comuns na conduta dos alunos, evidenciando, inclusive, o porquê de muitos deles não apreciarem esta etapa da produção textual.

Na impossibilidade de uma nova reescrita, devido ao tempo que, por ocasião do encerramento do quarto bimestre, já não havia mais, Luana e Michel não tiveram uma nova oportunidade para rever suas ações. Assim, dentre outros aspectos, as análises evidenciaram que as minhas ações, no processo de mediação realizada a partir da escrita dos alunos, podem ou não desencadear ações discentes colaborativas na produção de textos, depende do modo como são colocadas as minhas intervenções e da maneira como os alunos (re)agem a partir delas.

A partir destas primeiras constatações, prossigo a análise com a apresentação de ações de reescrita que superam as superficiais.

4.1.2 Ações de reescrita adequadas

Algumas reescritas demonstraram o cuidado dos alunos em interagir com as minhas interferências de modo satisfatório. Como mostra representativa, analiso, primeiro, a reescrita de Renata, da turma C, que também elaborou o Diário de Bordo e que exemplifica uma das reflexões apresentadas na seção 3.2.1, com relação ao direito de os alunos optarem em atender

ou não determinadas sugestões do mediador, sem, contudo, evidenciar ações de reescrita superficiais.

Vejam a primeira versão de seu texto, em seguida as minhas interferências e a nova versão produzida a partir delas:

Primeira versão:

1° [Creio que a fé está dentro de cada pessoa, apesar de muitos não acreditarem na existência do criador, que é Deus.](1) Então como chegamos a esse mundo? Por/que nos encontramos (nessa) nesta vida? Contestar que Deus não existe é fácil, mas [tente](2) responder a essas perguntas, sem citar o seu nome, [é difícil](3).

2° Estudiosos tentam explicar tudo pela ciência, mas a ciência não consegue dar todas as respostas. Se eles não crêem em Deus, logo não foi Deus quem inventou a ciência, e se foram “pessoas” que inventaram a ciência, logo a ciência não é perfeita(,) e, por isso, nunca responderá a todas as perguntas da humanidade.

3° O filósofo alemão Friedrich Nietzsche afirma: “provavelmente o homem irá se elevando cada vez mais alto a partir do momento em que deixar de se embalar em Deus”. Discordo totalmente da afirmação desse filósofo, pois o homem, acreditando em Deus, faz a sua vida se tornar melhor, mais cheia de sentido(,) e (a) sua esperança é renovada a cada dia. (4)

4° Cada religião tem a sua maneira de crer e de professar a sua fé(,) e não concordo quando isso não é respeitado(,) [o filósofo](5) Michel Onfray, (à) em uma entrevista (a) à revista Veja, [responde a seguinte pergunta: “Quando e como o senhor se tornou ateu?”. Ele respondeu:](6) “Até onde consigo me lembrar, sempre fui ateu, a não ser na infância, quando acreditava na mitologia católica como se acreditava em Papai Noel ou nas lendas do folclore. A história contada pelo catolicismo tem tanto valor quanto essas. Está no mesmo nível dos contos da carochinha, em que os animais conversam e os ogros comem criancinhas. Assim que um embrião de razão habitou meu espírito, não me importei mais com esse pensamento mágico – que só serve, justamente, para as crianças.” [Onfray compara a religião católica à uma historinha infantil, dizendo que essa religião tem um valor irreal, que tudo não passa de um pensamento sem fundamentos e só serve para criancinhas. É um desrespeito aos católicos e a todas as pessoas que acreditam em Deus](7).

5° Outro fato que chamou a minha atenção, nessa entrevista, foi quando Onfray disse que “o recurso a Deus e à transcendência é um sinal de impotência. A razão não pode tudo. Deve ser consciente de suas possibilidades. Quando ela não consegue provar alguma coisa, é preciso reconhecer essas limitações e não fazer concessões à fábula, ao pensamento mitológico ou mágico. A idéia da criação divina é uma espécie de doença infantil do pensamento reflexivo”. Se ele diz que a razão não pode tudo, então onde ele busca as suas respostas quando a razão não consegue lhe dar uma resposta? [O próprio Onfray entra em contradição.](8)

6° [Nos momentos difíceis da nossa vida, quando nos apegamos a Deus e confiamos nele, algo que parece impossível se torna mais fácil, porque quando Deus é o nosso primeiro plano e acreditamos que ele realizará obras nos nossos corações, ele realiza.](9)

7° [Se Deus nunca realizou algo na sua vida, é porque você não abriu as portas do seu coração para deixá-lo entrar, então não tenha medo, Deus é sempre o caminho.](10)

Interferências:

- (1) Você quer dizer que nem sempre a fé que está dentro das pessoas diz respeito à sua crença em Deus? Os que não acreditam em Deus professam uma fé voltada para a ciência, para a razão, para a filosofia?
- (2) Excluir.
- (3) Para os ateus, evolucionistas e outros não é difícil.
- (4) Complemente seu contra-argumento: o que acontece, então, quando o homem deixa de se “embalar em Deus”?
- (5) A partir daqui, novo período.
- (6) Não precisa apresentar a pergunta e pode resumir o dizer do filósofo, utilizando o discurso indireto.
- (7) Dê mais consistência ao seu contra-argumento: por que, afinal, a existência de Deus não pode ser igualada às fábulas?
- (8) Ele entra em contradição ou explica uma possibilidade de limitação dentro da ciência?
- (9) Complemente sua conclusão, retomando algumas das principais idéias apresentadas em seu texto.
- (10) Passe para a 1ª pessoa do plural: “Se Deus nunca realizou algo em nossas vidas... não tenhamos medo...”

Segunda versão:

Deus: a prova da humanidade

1° Creio que a fé está dentro de cada pessoa, apesar de muitos \emptyset **colocarem sua fé na ciência, duvidando da existência de Deus.** Então como chegamos a esse mundo? **Por que** nos encontramos **nesta** vida? Contestar que Deus não existe é fácil, mas \emptyset , **para muitos**, responder a essas perguntas, sem citar o seu nome, é difícil.

2° Estudiosos tentam explicar tudo pela ciência, mas a ciência não consegue dar todas as respostas. Se eles não crêem em Deus, logo não foi Deus quem inventou a ciência, e se foram “pessoas” que \emptyset **fizeram isto**, logo a ciência não é perfeita \emptyset e, por isso, nunca responderá a todas as perguntas da humanidade.

3° O filósofo alemão Friedrich Nietzsche afirma: “provavelmente o homem irá se elevando cada vez mais alto a partir do momento em que deixar de se embalar em Deus”. Discordo totalmente da afirmação desse filósofo, pois o homem, acreditando em Deus, faz a sua vida se tornar melhor, mais cheia de sentido \emptyset e \emptyset **sua** esperança é renovada a cada dia. **Quando o homem deixa de se “embalar em Deus”, ele não experimenta o que há de melhor na vida.**

4° Cada religião tem a sua maneira de crer e de professar a sua fé \emptyset e não concordo quando isso não é respeitado \emptyset . **O** filósofo Michel Onfray, **em** uma entrevista à revista Veja, \emptyset **disse que** “Até onde consigo me lembrar, sempre fui ateu, a não ser na infância, quando acreditava na mitologia católica como se acreditava em Papai Noel ou nas lendas do folclore. A história contada pelo catolicismo tem tanto valor quanto essas. Está no mesmo nível dos contos da carochinha, em que os animais conversam e os ogros comem criancinhas. Assim que um embrião de razão habitou meu espírito, não me importei mais com esse pensamento mágico – que só serve, justamente, para as crianças.” Onfray compara a religião católica à uma historinha infantil, dizendo que essa religião tem um valor irreal, que tudo não passa de um pensamento sem fundamentos e só serve para criancinhas. É um desrespeito aos católicos e a todas as pessoas que acreditam em Deus **e que já provaram o quanto ele é real diferente das fábulas que são apenas invenções.**

5° Outro fato que chamou a minha atenção, nessa entrevista, foi quando Onfray

disse que “o recurso a Deus e à transcendência é um sinal de impotência. A razão não pode tudo. Deve ser consciente de suas possibilidades. Quando ela não consegue provar alguma coisa, é preciso reconhecer essas limitações e não fazer concessões à fábula, ao pensamento mitológico ou mágico. A idéia da criação divina é uma espécie de doença infantil do pensamento reflexivo”. Se ele diz que a razão não pode tudo, então onde ele busca as suas respostas quando a razão não consegue lhe dar uma resposta? Ø

6° Nos momentos difíceis da nossa vida, quando nos apegamos a Deus e confiamos nele, algo que parece impossível se torna mais fácil, porque quando Deus é o nosso primeiro plano e acreditamos que ele realizará obras nos nossos corações, ele realiza. **Com Deus não vivemos em um conto de fadas, vivemos em uma realidade onde ainda há esperança.**

Ø

Na reescrita de Renata, nem todas as minhas sugestões são atendidas, porém sua atitude deliberada em não acatá-las, na íntegra, não faz suas ações de reescrita decaírem. No quarto parágrafo da primeira versão, por exemplo, sugeri que a aluna excluísse a pergunta feita pela revista *Veja* ao entrevistado e também que resumisse a resposta deste. Na segunda versão, mesmo parágrafo, Renata retirou a pergunta, mas não resumiu a resposta dada por Onfray. Acredito que sua decisão foi motivada pelo fato de considerar relevantes todas as palavras do entrevistado, em especial por ter discordado delas.

No quinto parágrafo da primeira versão, quando a aluna apresenta uma fala do entrevistado, na qual Onfray explica que a razão também tem seus limites e, por isso, não tem respostas para tudo, a aluna levanta a crítica “*O próprio Onfray entra em contradição*”. Na interferência, a de número oito, a pergunta “*Ele entra em contradição ou explica uma possibilidade de limitação dentro da ciência?*” coloca em dúvida a afirmação de Renata. Como resultado, ela, indiretamente, sugere a exclusão de sua crítica, optando por deixar como conclusão deste parágrafo a pergunta “*Se ele diz que a razão não pode tudo, então onde ele busca as suas respostas quando a razão não consegue lhe dar uma resposta?*”, transferindo ao leitor não a responsabilidade de uma resposta, mas a percepção de que, por trás da pergunta, existe a ironia. Ao fazer esta escolha, a aluna preferiu não estender a discussão sugerida por meu questionamento, porém não deixou lacunas semânticas. Ela opta por uma sugestão que não lhe fora dada e que não deixa de ser uma escolha também possível e adequada para solucionar o problema apontado. Assim, suas ações de reescrita mostram-se adequadas.

Outra ação igualmente adequada acontece quando Renata escolhe excluir o sétimo parágrafo da primeira versão, “*Se Deus nunca realizou algo na sua vida, é porque você não abriu as portas do seu coração para deixá-lo entrar, então não tenha medo, Deus é sempre o caminho*”, ao invés de passá-lo para a primeira pessoa do plural, conforme sugerido na

interferência de número dez. Dada a natureza desta solicitação, algo de extrema facilidade que não exigiria reflexão alguma de sua parte, podemos compreender que a aluna deixou de seguir minha sugestão não para fugir de uma responsabilidade ou driblar uma dificuldade, mas porque considerou adequado concluir seu texto com o acréscimo feito no sexto parágrafo, “*Com Deus não vivemos em um conto de fadas, vivemos em uma realidade onde ainda há esperança*”, acréscimo que veio como resposta à uma de minhas sugestões, a de número nove, “*Complemente sua conclusão, retomando algumas das principais idéias apresentadas em seu texto*”.

Na reescrita de Renata, portanto, encontramos exemplos de como os alunos podem optar em não atender a determinadas sugestões de seu mediador sem, portanto, cair na superficialidade ou ferir a qualidade de sua reescrita. Porém, é importante que fique claro: quando a maioria das interferências é deliberadamente ignorada, sem nenhuma outra idéia, por parte do aluno, que as compense e apenas com o intuito de facilitar sua reescrita, esta não ultrapassa o nível de superficialidade.

A partir dos textos produzidos por Douglas, também da turma C, passo a analisar, também, as ações do mediador que colaboram para desencadear as ações de reescrita adequadas. Vejamos a primeira versão com as devidas interferências:

Deus ou homens?

1° "Deus e a religião são invenções puramente humanas, assim como a filosofia, a arte ou a metafísica. Essas criações, é bem verdade, respondem a necessidades, como a de esconjurar a angústia da morte, mas podemos reagir de outra forma, por exemplo, com a filosofia."

2° Conforme as palavras de Michel Onfray acima, podemos, por exemplo, substituir a religião pela filosofia, para explicar alguns fatos, [a final](1), esta é feita para responder as necessidades humanas. [Mas será que eu utilizaria](2) algo que é baseado na razão para sustentar a minha vida, porque como o próprio Onfray disse: "A razão não pode tudo". [Como posso crer na filosofia, se seu baseamento não pode tudo?](3) [Porquê](4) trocaria a religião, que me explica tudo, por algo incompleto?

3° [Creio que](5) a bíblia foi escrita por Deus através de homens que eram seus servos, mas suponhamos que ela tenha sido escrita por homens normais, será que teria [necessidade](6) de trocar algo criado pelo homem por outro criado pelo mesmo? Adiantaria alguma coisa? O mesmo seria trocar a religião pela filosofia no modo de pensar de Michel. 6 por meia dúzia.

4° A religião cristã n pode ser substituída por coisas que o homem criou; [não sei o que pensam os outros](7), mas meu Deus não é substituível, menos ainda por coisas cujo criador é o homem, que é imperfeito, maldoso, corrupto, etc.

5° [Não sei quanto a vocês](7), mas eu não trocaria a minha fé em Deus, pela razão de homens que não conseguem responder as minhas indagações.

6° [Não existe coerência substituir as escrituras de Deus por pensamentos de pessoas que viveram falando sobre falácias que qualquer um consegue produzir naturalmente e, mesmo que consigam responder uma parte das perguntas humanas, estas não são perfeitas, elas têm lacunas e não possuem capacidade para preenchê-

las.](8)

7º Essas "lacunas" não existem na bíblia cristã, pelo simples fato desta não ser fruto do pensamento humano.

8º Ou seja, não dá para trocar algo completo, perfeito e santo, por outro incompleto, imperfeito e humano. [Tenho que](9) quem prefere papel [ao invés de](10) ouro é um tolo, não tem o verdadeiro sentido da vida em mente (louvar e servir a Deus) e está perdendo o mais valioso dom do homem: a fé. [E o pior de tudo é que seu fim não vai ser nada bom.](11)

9º Pense, reflita e decida o que você prefere: "papel" ou "ouro"?(12)

Interferências:

- (1) Afinal
- (2) Esta pergunta só você pode responder. Refaça a sua questão.
- (3) Reescreva, explique melhor.
- (4) Por que
- (5) Excluir.
- (6) Sugestões: “teria lógica” ou “teria coerência”.
- (7) É importante que o leitor sinta que você respeita e se interessa, sim, pela opinião deles e de outras pessoas.
- (8) Tente aclarar mais esta idéia.
- (9) Excluir.
- (10) Substituir por “em vez de”. Pesquise a diferença entre esta e a expressão que você utilizou em seu texto.
- (11) Quem somos nós para julgar, não é mesmo? Sugiro que elabore uma sentença final diferente, retomando a idéia expressa no título. Algo como, por exemplo, escolher entre os homens e Deus, seguir um e não o outro, acreditar neste e não naquele.
- (12) Excluir. Não conclua seu texto com lições de moral, ordens, apelos ou pedidos.

Ao discutir sobre filosofia e religião, o aluno atende as solicitações do comando de produção, apresentando, a partir dos textos estudados em sala, citações, argumentos e contra-argumentos, evidenciando sua relação dialógica, a partir das leituras realizadas, e a iniciativa de sua resposta (BAKHTIN, 2003). Sua resposta é construída não apenas com base nas palavras alheias, mas com respaldo nas suas reflexões e questionamentos pessoais a respeito da temática escolhida.

Para mostrar ao aluno alguns dos aspectos que seria necessário corrigir e que ainda poderia melhorar na sua reescrita, fiz doze interferências às margens de seu texto e mais quatro círculos, chamando a atenção do aluno para a expressão abreviada e a repetição de vocábulos que poderia ser evitada (quarto parágrafo), além do numeral que deveria aparecer por extenso (terceiro parágrafo). As demais ocorrências apontadas pedem a atenção do autor para alguns aspectos formais, lexicais e outros relacionados ao conteúdo.

Com relação aos aspectos formais e lexicais, foram sete as interferências que podem ser classificadas em três modelos de ações: correção, exclusão e sugestão. Vamos avaliá-las no intuito de analisar seu nível de colaboração:

- a) correção: nas interferências de números um e quatro, fiz a correção dos vocábulos “afinal” e “por que”. Não os apontei para que o aluno fizesse, por si mesmo, as devidas correções; eu as fiz por ele. É provável que, dessa forma, minhas ações mediadoras, no processo da reescrita, criem algumas facilidades que colaborem com menor intensidade para o aprendizado do aluno, uma vez que ele não sente a necessidade de pensar sobre qual a escrita adequada das palavras apontadas, de modo a recorrer à pesquisa ou ao dicionário. Por outro lado, a responsividade do aluno em atentar para a correção feita, compreendendo-a ou tomando a iniciativa da pesquisa para comprovar a veracidade das correções que fiz, ele pode tornar esta ação ainda mais colaborativa. Na interferência de número dez, aponto outra necessidade de correção, solicitando ao aluno não apenas a substituição da expressão “ao invés de” por “em vez de”, mas também a pesquisa sobre o porquê desta substituição. Porém, ainda que objetive e aparente ser uma ação colaborativa, até mais que as apresentadas nas interferências um e quatro, ela pode perder sua real validade se o aluno apenas copiar a substituição apontada, não demonstrando uma atitude responsiva ativa que o leve a cumprir a tarefa que lhe fora solicitada;
- b) exclusão: nas interferências de números cinco e nove, sem apresentar explicações, solicitei a exclusão de expressões dispensáveis. O fato de não explicar mostra que a minha ação espera do aluno duas (re)ações: a de atender à solicitação feita e a de refletir sobre ela. Normalmente, os alunos acatam o pedido de exclusão, mas nem sempre acontece a reflexão esperada. Na interferência de número doze, além de solicitar a eliminação do apelo ou pedido apresentado ao final do texto, por se tratar de uma estratégia apelativa não adequada, expliquei o porquê desta solicitação, na tentativa de reforçar o que já havia ensinado em sala de aula;
- c) sugestão: na interferência de número seis, sugeri duas expressões para que a utilizada no terceiro parágrafo fosse substituída. Não expliquei ao aluno que, talvez, alguns sintam, sim, a “*necessidade de trocar algo criado pelo homem por outro criado pelo mesmo*”, mas que isto, segundo seu ponto de vista, não “teria lógica” ou não “teria coerência”. Embora este tipo de ação também não exija a reflexão do aluno, espera-se que ele pense sobre cada uma das alterações que fará na sua reescrita com base em mediações como estas. Em outras palavras, minhas ações não objetivam a obediência irrefletida ou acrítica de um aluno comum e assujeitado, mas a responsividade de um aluno que, frente ao seu texto, coloca-se na posição de sujeito, de aprendiz e de autor.

Corrigir, excluir e sugerir substituições lexicais são ações docentes quase que inevitáveis na construção da escrita. Porém, considero-as ações restritas, pelo fato de não ser possível depreender, na reescrita do aluno, as evidências de que foram feitas as reflexões necessárias nos processos de correção, exclusão e acato das sugestões na substituição de vocábulos. Isto é, para que sejam, de fato, adequadas e colaborativas, é importante que o aluno atenda as orientações racional e conscientemente, caso contrário, as mesmas ocorrências levantadas persistirão em outras novas produções. Vale a pena ressaltar que minhas intervenções exigiram reflexões que estavam ao alcance cognitivo do aluno. A ausência de reflexões, neste contexto, não poderia, portanto, ser justificada pelo fato de o aluno não estar cognitivamente preparado para interagir com as minhas ações.

A partir das investigações até aqui delineadas, é importante considerar que, como professora-mediadora, a construção das minhas ações requer critérios e limites, no intuito de não limitar as do aluno. Não é pertinente, por exemplo, facilitar sua reescrita, oferecendo-lhe prontas todas as respostas para solucionar determinadas ocorrências textuais e, assim, não incentivá-lo a tomar a iniciativa no processo, buscando, ele mesmo, as soluções mais adequadas para resolvê-las. Como desenvolver a autonomia dos alunos na escrita se, no processo de mediação, predominarem interferências dessa natureza?

As demais interferências, centradas no aspecto conteúdo, focalizam a reescrita das idéias apresentadas pelo aluno ou a elaboração de uma nova a partir de uma outra anteriormente expressa.

O pedido de reescrita aconteceu com mais freqüência, de modo direto ou indireto e sem sugestões. No segundo parágrafo, por ter utilizada a primeira pessoa do singular, solicitei ao aluno que reformulasse sua pergunta e, ainda neste mesmo parágrafo, pedi a reescrita da sentença “*Como posso crer na filosofia, se seu baseamento não pode tudo?*”. Não questionei a respeito do vocábulo “*baseamento*”, não pedi para excluí-lo, nem substituí-lo por outro. Esperei que, na reescrita, ele resolvesse o problema. No quarto e quinto parágrafos, levantei um comentário que exige a reflexão do aluno e que, indiretamente, pede ou a reescrita ou a simples exclusão dos vocábulos de modo a eliminar a ocorrência apontada. No sexto parágrafo, pedi, de forma direta, outra reescrita, desta vez, do parágrafo inteiro. Por último, questionei a idéia apresentada no oitavo parágrafo, pedindo não sua reescrita, mas a elaboração de uma outra que retomasse o conteúdo apresentado no título. Apenas esta interferência traz sugestões e, somada às anteriores, todas exigem a reflexão do aluno, para que tenha condições de (re)planejar e (re)organizar as idéias apontadas, e nenhuma delas oferece facilidades, isto é, respostas prontas. Pelo fato destas intervenções exigirem muito

mais a reflexão do aluno, a fim de que respostas sejam encontradas, considero-as ações adequadas.

A partir das orientações dadas, esta foi a reescrita apresentada por Douglas:

Deus ou homens?

1° "Deus e a religião são invenções puramente humanas, assim como a filosofia, a arte ou a metafísica. Essas criações, é bem verdade, respondem a necessidades, como a de esconjurar a angústia da morte, mas podemos reagir de outra forma, por exemplo, com a filosofia."

2° Conforme as palavras de Michel Onfray acima, podemos, por exemplo, substituir a religião pela filosofia para explicar alguns fatos, afinal, esta é feita para responder as necessidades humanas. Mas **seria inteligente** utilizar algo que é baseado na razão para sustentar a minha vida, porque, como o próprio Onfray disse: "A razão não pode tudo". Como posso crer na filosofia **se ela mesma é limitada e não contém todas as explicações? Por que** trocaria a religião, que me explica tudo, por algo incompleto?

3° Ø A bíblia foi escrita por Deus através de homens que eram seus servos, mas suponhamos que ela tenha sido escrita por homens normais, será que teria Ø **lógica** trocar algo criado pelo homem por outro criado pelo mesmo? Adiantaria alguma coisa? O mesmo seria trocar a religião pela filosofia, no modo de pensar de Michel. **Seis** por meia dúzia.

4° A religião cristã **não** pode ser substituída por coisas que o homem criou Ø **e meu Deus também não é substituível**, menos ainda Ø **por algo criado pelo próprio homem**, que é imperfeito, maldoso, corrupto, etc. → Eu não trocaria a minha fé em Deus pela razão de homens que não conseguem responder as minhas indagações.

5° **Definitivamente**, não existe coerência substituir as escrituras de Deus por pensamentos de pessoas que **inventam falácias fáceis de serem produzidas naturalmente por qualquer um e, mesmo que essas invenções** consigam responder uma parte das perguntas humanas, elas não são perfeitas, **pois estão cheias de lacunas e ninguém possui** capacidade para preenchê-las.

6° Essas "lacunas" não existem na bíblia cristã, pelo simples fato desta não ser fruto do pensamento humano. → Ou seja, não dá para trocar algo completo, perfeito e santo, por outro incompleto, imperfeito e humano. Ø Quem prefere papel **em vez de ouro** é um tolo, não tem o verdadeiro sentido da vida em mente (louvar e servir a Deus) e está perdendo o mais valioso dom do homem: a fé. Ø **Acreditar no homem e não em Deus é a pior escolha.**

Ø

A segunda versão mostra que todas as interferências foram atendidas e o modo como o aluno fez a reescrita demonstra que suas ações, neste processo, foram adequadas. Ele exclui, corrige, substitui, reescreve e (re)elabora o que lhe foi apontado. É importante ressaltar o fato de que suas ações não podem ser classificadas como superficiais porque ele não deixa lacunas, não faz reescrita fragmentada e não descarta nenhuma das minhas orientações, lembrando que suas ações não deixariam de ser enquadradas neste nível se o aluno optasse, de modo consciente, em não acatar algumas das minhas sugestões, sem, contudo, denegrir a qualidade de sua reescrita. Suas ações não podem também ser consideradas complexas porque, como veremos na próxima seção, o autor não vai além das minhas orientações,

expandindo o conteúdo de seu texto, acrescentando uma ou outra idéia que não lhe fora sugerido. O máximo que o aluno acrescentou, por iniciativa própria, foi um pequeno fragmento, no quarto parágrafo, “*criado pelo próprio homem*”, e o vocábulo “*Definitivamente*” no início do quinto.

Os alunos que, como este, apresentam ações de reescrita adequadas demonstram, mais do que aqueles que evidenciaram ações superficiais, disposição para melhorar a sua escrita, e, para que isto aconteça, eles procuram atender, de forma adequada, todas as sugestões recebidas. Não falta disposição, mas ainda falta autonomia, isto é, um colocar-se como o outro de si mesmo, desprendendo-se um pouco (ou muito) das sugestões ou críticas construtivas do mediador, modificando sua escrita com base não apenas no olhar do outro-avaliador, mas a partir do sua própria visão, não a de autor, mas a de leitor do próprio texto (BAKHTIN, 2003).

Vejamus um último exemplo de reescrita adequada, no intuito de não apenas comprovar as características que já foram discutidas e que delinham as ações deste nível, mas de também levantar outras que ampliem a análise.

A aluna Daniela, da turma B, outra participante na produção do Diário de Bordo, entregou-me duas versões antes da definitiva. Na primeira versão, ela já demonstra atender as orientações dadas desde o início da pré-produção, que se referem ao uso de citações e ao ato de refutação na escrita. Vejamus:

1° Em uma entrevista (que a) **publicada na** revista Veja, (fez com) o filósofo Michel Onfray (ele) afirma que(;) “Deus e a religião são invenções puramente humanas assim como a filosofia, a arte ou a metafísica”. (1)

2° Ele se diz ateu, então quer dizer que o ateísmo é o quê? **Bom**, se as pessoas inventaram a religião, a presença de Deus, como que o ateísmo surgiu? Se não foi pelos humanos, foi por quem? Por Deus? Onfray disse que Deus é uma ilusão, igual a Papai Noel. [Pelo que ele disse dá para entender que ele não acredita em hipótese alguma na existência de Deus.](2)

3° [As pessoas](3) não acreditam que Deus deixa a prova de que ele existe através da natureza, elas acham mais fácil acreditar em outras teorias de como o mundo surgiu, como por exemplo o Big Bang, [mas dizem que Deus não existe para não se “culparem” com os seus pecados. Porque se Deus realmente existe, ele não gosta de algumas coisas (pecados), mas se ele não existe e o mundo foi criado por uma explosão, então as pessoas podem ser livres e viver no pecado.](4)

4° Isso quer dizer que, se as pessoas **acreditam** que podem ter pecados, elas indiretamente **acreditam** que Deus existe. **Bom** se elas já deixam de **acreditar** em alguma coisa, é porque essa coisa (Deus) existe. Por que para não **acreditar** em algo esse algo existe, não acham? (5)

No primeiro parágrafo, a pontuação e as expressões que coloquei entre parênteses aparecem com um risco no texto da aluna, com o objetivo de que ela as retire dali. A partir

destas intervenções, faço uma simples modificação na redação da autora, sem alterar o significado. Esta ação espera apenas uma cópia, por isso não posso classificá-la como adequada, isto é, como uma ação que focaliza o autor do texto, exigindo dele a busca por respostas, a iniciativa ou a reflexão no processo da reescrita. Ações docentes que estimulam a cópia não instigam, obrigatoriamente, o desenvolvimento dessas características nos alunos. Não a classifico também como completamente inadequada porque, a partir da cópia, a aluna pode observar um outro modo de construção da frase, período ou parágrafo que escreveu. Por isso, considero restritas este tipo de ação.

Ainda no primeiro parágrafo, levanto o seguinte questionamento: “(1) *E qual a sua tese?*”. Com base neste questionamento e nas interferências feitas diretamente em seu texto, a aluna apresenta esta segunda versão do parágrafo:

Em uma entrevista Ø **publicada na revista Veja**, Ø o filósofo Michel Onfray Ø afirma que Ø “Deus e a religião são invenções puramente humanas assim como a filosofia, a arte ou a metafísica”. **O ateísmo é que é invenção do homem e todos que negam a existência de Deus já estão cometendo pecado.**

Nota-se que ela excluiu os quatro elementos que risquei, copiou a expressão sugerida e acrescentou sua tese, ou seja, respondeu de forma adequada a cada uma das minhas intervenções.

No segundo parágrafo, circulei a expressão coloquial e, referindo-me ao último período do parágrafo, perguntei: “(2) *Não acha que esta afirmação é redundante?*”. Na reescrita, aparecem duas exclusões:

Ele se diz ateu, então quer dizer que o ateísmo é o quê? Ø Se as pessoas inventaram a religião, a presença de Deus, como que o ateísmo surgiu? Se não foi pelos humanos, foi por quem? Por Deus? Onfray disse que Deus é uma ilusão, igual a Papai Noel. Ø

No primeiro parágrafo, ao atender meu questionamento, a aluna acrescenta uma idéia muito bem elaborada e adequada. No segundo, exclui a idéia, solucionando o problema da redundância de uma forma diferente, porém adequada. As reescritas dos dois parágrafos mostram que nem todo questionamento, no processo de mediação, exige a reflexão e o acréscimo de idéias. Alguns requerem apenas a observação e solução do problema a partir do simples ato da exclusão.

Ainda sobre as exclusões, vimos que este ato pode evidenciar:

- a) ações de reescrita superficiais, quando o aluno exclui para fugir de uma questão que, de fato, esperava como resposta o acréscimo de idéias, conforme vimos nas análises do texto de Luana, apresentadas na seção anterior;
- b) ou ações adequadas, quando a questão não exige como resposta, necessariamente, um acréscimo de idéias, conforme vimos nesta seção, no texto de Renata e no segundo parágrafo de Daniela.

Na continuação de seu texto, apresentei outras interferências:

(3) Você está generalizando aqui. Tome cuidado para se fazer bem compreendida pelo leitor.

(4) Reescreva.

(5) Sobre o parágrafo de conclusão, explique melhor seu raciocínio. Cite exemplos para facilitar a compreensão. Não esqueça de amarrar as idéias e retomar a sua tese inicial.

* Seus argumentos a favor da existência de Deus são muito frágeis. Quais outras idéias ou ilustrações pode utilizar para sustentar e ampliar seus argumentos? Aproveite fragmentos dos textos trabalhados em sala.

Antes de atender às orientações de números três, quatro e cinco, Daniela atentou para as últimas observações e, como resposta, na segunda versão, acrescentou este parágrafo:

Li um fragmento que dizia mais ou menos assim: um homem ateu não acreditava em Deus só porque não podia vê-lo, tocá-lo, aí, em uma conversa com um católico, esse disse ao ateu que ninguém pode ver Deus porque nenhum olho humano suportaria o fulgor de sua glória e para provar isso mandou o ateu olhar para o sol, e ele disse que os olhos dele não conseguiam enxergar porque sua luz era muito forte. Aí o católico disse, bom se você não consegue enxergar a luz do sol, será que conseguirá ver a luz de Deus?

A aluna traz uma ilustração adequada para seu texto, no intuito de ampliar e creditar seus argumentos. Como mediadora, a necessidade que senti, neste fragmento, foi melhorar sua redação. Para isto, fiz várias marcas e anotações diretas em seu texto. Vejamos:

[Li um fragmento que dizia mais ou menos assim:](1) um homem ateu não acreditava em Deus só porque não podia vê-lo, *nem* tocá-lo(. [aí](2) Certo dia, em uma conversa com um [católico](3), *es(s)te lhe* disse (ao ateu) que ninguém pode ver a Deus porque nenhum olho humano suportaria o fulgor de sua glória e, para provar *is(s)to*, mandou o ateu olhar para o sol, e ele disse que os olhos dele não conseguiam enxerg(ar)á-lo porque sua luz era muito forte. [Aí](2) Assim, o [católico](3) (disse, bom) *pôde* lhe dar a seguinte explicação: “Se você não consegue enxergar a luz do sol, *como espera* (será) que conseguirá ver a luz de Deus?

Neste parágrafo, minhas ações mediadoras contribuem em menor grau para a aprendizagem da aluna, porque, ao invés de pedir-lhe a reescrita, estimei a cópia. Os

aspectos não adequados, neste tipo de ação, estão exatamente no fato de não exigir que a aluna, por si mesma, a partir de suas reflexões, faça ali os ajustes necessários. Motivada pela vontade de dar à aluna um modelo de reescrita, criei facilidades, tirando-lhe a oportunidade de exercer sua autoria no processo, e não compete ao professor-mediador exercer um papel facilitador (BAQUERO, 1998).

As demais interferências, neste fragmento, foram estas:

- (1) Sugestão: “Conta-nos uma história que um homem ateu...”
- (2) Expressão coloquial de uso popular, vício de linguagem. Retire.
- (3) Ao invés de católico, sugiro que utilize o termo cristão.

Nenhuma destas interferências exige a reflexão e, como resultado, esta foi a versão final apresentada:

Conta-nos uma história que um homem ateu não acreditava em Deus só porque não podia vê-lo, **nem** tocá-lo. **Certo dia**, em uma conversa com um **cristão**, este **lhe** disse que ninguém pode ver a Deus porque nenhum olho humano suportaria o fulgor de sua glória e, para provar isto, mandou o ateu olhar para o sol, e ele disse que os olhos dele não conseguiam enxergá-lo porque sua luz era muito forte. **Assim**, o **cristão pôde lhe dar a seguinte explicação**: “Se você não consegue enxergar a luz do sol, **como espera** ver a luz de Deus?”

É importante lembrar que a análise da reescrita de apenas um dos fragmentos textuais não autoriza a classificação das ações da aluna. Neste parágrafo, por exemplo, as ações da aluna não podem ainda ser nomeadas como adequadas. O mesmo aconteceria se, em todo texto, minhas interferências estimulassem apenas a cópia e a aluna as realizasse sem nada acrescentar ou modificar além daquilo que lhe foi sugerido ou apontado. Isto é, suas ações não podem ser classificadas como adequadas apenas porque praticou a cópia *ipsis literis*. O que lhe dá o mérito das ações adequadas pôde ser verificado nos parágrafos um e dois, mais os que serão agora analisados.

Vamos retomar o terceiro parágrafo da primeira versão:

[As pessoas](3) não acreditam que Deus deixa a prova de que ele existe através da natureza, elas acham mais fácil acreditar em outras teorias de como o mundo surgiu, como por exemplo o Big Bang, [mas dizem que Deus não existe para não se “culparem” com os seus pecados. Porque se Deus realmente existe, ele não gosta de algumas coisas (pecados), mas se ele não existe e o mundo foi criado por uma explosão, então as pessoas podem ser livres e viver no pecado.](4)

Na segunda versão, com base nas minhas interferências e também com respaldo no parágrafo que acrescentou, a aluna concatenou suas idéias, referindo-se, inicialmente à

ilustração:

[Esse fragmento é uma das provas](4) de que Deus existe e que não é igual Papai Noel. Ø Alguns não acreditam que Deus deixa a prova de que ele existe através da natureza, Ø acham mais fácil acreditar em outras teorias de como o mundo surgiu, como, por exemplo, o Big Bang, mas dizem que Deus não existe para não Ø terem que prestar contas acerca de seus pecados. Ø Se Deus realmente existe, o homem sabe que nem tudo o que faz agrada a Deus e por isso é mais fácil para os ateus negar a sua existência e acreditar que o mundo foi criado por uma explosão, que todos são livres para fazer o que desejam. Se não existe Deus, não existe pecado e não existe condenação.

A partir da interferência de número três, na primeira versão do fragmento, onde apontei uma generalização, a aluna fez a exclusão de “*As pessoas*” e, no seu lugar, utilizou o vocábulo “*Alguns*”, solucionando o problema de forma adequada. Em seguida, a aluna toma a iniciativa da eliminação do pronome “*elas*”. Decorrente da exclusão por mim motivada anteriormente, desta vez a aluna visualizou, sozinha, a necessidade de uma exclusão.

Posteriormente, a partir da interferência de número quatro, na qual solicitei a reescrita do fragmento colocado entre chaves, a aluna excluiu não a idéia, mas a sua forma de construção, reelaborando-a. Na reescrita, ela conseguiu expressar sua idéia com muito mais clareza, demonstrando que sua ação, no processo de mediação, interagiu de forma adequada com a minha, sem deixar lacunas semânticas em seu texto.

Com respaldo na interferência de número quatro, “*A história tenta ilustrar ou, por si mesma, já prova a existência de Deus? Veja como pode reescrever esta parte*”, a aluna faz apenas a seguinte alteração no início do parágrafo: “*Essa história ilustra a existência de Deus em tudo o que vemos*”. O restante deste parágrafo não apresentou modificações na terceira e última versão.

Para finalizar esta análise, vejamos o último parágrafo da primeira versão e as modificações feitas na segunda e terceira versões.

Na primeira versão, a aluna escreveu:

Isso ~~quer dizer~~ que, se as pessoas acreditam que podem ter pecados, elas indiretamente acreditam que Deus existe. Bom se elas já deixam de acreditar em alguma coisa, é porque essa coisa (Deus) existe. Por que para não acreditar em algo esse algo existe, não acham? (5)

Circulei uma expressão coloquial e vocábulos repetitivos e apresentei a interferência de número cinco: “*Sobre o parágrafo de conclusão, explique melhor seu raciocínio. Cite exemplos para facilitar a compreensão. Não esqueça de amarrar as idéias e retomar a sua*

tese inicial". Na segunda versão, a aluna apresentou:

∅ Os ateus querem distância do pecado e consequentemente de Deus. Para eles a idéia de Deus incomoda e [para mim](5) isto já é uma prova de que ele existe.

Daniela excluiu toda a construção da idéia apresentada na versão anterior, aclarando-a, concatenando-a melhor com as anteriormente apresentadas, além de retomar sua tese e eliminar as expressões circuladas. O único apontamento que fez, desta vez, foi a de número cinco: "*Excluir*". Por fim, na última versão, a aluna faz apenas a modificação apontada:

Os ateus querem distância do pecado e consequentemente de Deus. Para eles a idéia de Deus incomoda e ∅ isto já é uma prova de que ele existe.

Suas ações de escrita são, de fato, adequadas, porque ela não foge das minhas intervenções, atendendo-as de forma adequada, não faz reescrita fragmentada e não deixa lacunas em seu texto. Em todo o processo de reescrita, a aluna demonstrou vontade de melhorar sua escrita e, para isto, ela teve o cuidado de excluir o que lhe foi apontado, ela resolveu os problemas de redundância, modificou a construção de algumas idéias que lhe foram mostradas, dando a elas mais qualidade, clareza e evidenciando, assim, sua disposição para a reflexão e o (re)planejamento. As minhas ações oscilaram entre adequadas e restritas, ora exigindo a reflexão da aluna, ora estimulando a simples cópia.

Nesta seção, vimos que as ações de reescrita adequadas acontecem a partir do momento em que o aluno demonstra sua compreensão responsiva ativa no processo, interagindo com as ações de seu professor. Por isso a importância de que, na mediação, predominem as ações adequadas sobre as restritas, com o objetivo de propiciar mais oportunidades de reflexão, de modo que os educandos se coloquem mais como sujeitos na sua escrita, evidenciando ali as suas singularidades.

Na próxima seção, apresento versões textuais que demonstraram ações de reescrita complexas. Será possível constatar características que evidenciam não apenas a interação professor-aluno via texto escrito, mas, também, a maior autonomia discente no processo de reescritas.

4.1.3 Ações de reescrita complexas

As versões textuais que apresento foram produzidas por Lucas, aluno da turma D, que estava com dificuldades para definir o tema e planejar o conteúdo, porém demonstrava

interesse em melhorar sua escrita. Provou-me isto nas diversas vezes em que me procurou com perguntas sobre seu texto. Após receber o encaminhamento para a produção, disse-me que tinha “uma certa noção” do que queria escrever, mas ainda não sabia ao certo como fazê-lo. Depois de algum tempo, após nosso breve diálogo, afirmando que seu texto já estava pronto, entregou-me estes três parágrafos:

1° Muitas pessoas acreditam que é a igreja a casa de Deus, mas no meu ponto de vista, penso que isto não passa de invenção do próprio ser humano, pois, nos velhos tempos, muitas igrejas que se diziam a residência de Deus, foram condenadas, e outras usavam deste argumento para manipular fiéis e conseguir dinheiro.

2° Citando como exemplo, a igreja católica, que nos dias atuais é a mais freqüentada, tendo como fiéis pessoas de todas classes, crendo e freqüentando a igreja, todo domingo para orar, apenas para cumprir um ritual, mas por que não fazem isto em suas próprias casas?

3° Para mim, ir para a igreja é perder tempo, não precisamos disso. Podemos orar em casa mesmo sem aborrecimentos.

Ainda que superficial, vale ressaltar o fato de o aluno trazer, para o seu conteúdo, um fato histórico no intuito de criticar as igrejas. Esse conhecimento internalizado foi o que motivou sua escolha temática. Considerando a possibilidade de que o tema e a pergunta-chave estivessem, ao menos, na sua imaginação, não fiz nenhuma anotação no corpo do texto, apenas estabeleci o seguinte diálogo, por escrito, logo abaixo dele:

Lucas, parece que suas “perguntas-chave” são ou podem ser: 1) A igreja é de fato a casa de Deus? 2) Por que os fiéis não buscam a Deus em suas próprias casas, ao invés de irem à igreja? 3) Por que muitos fiéis buscam a Deus só na igreja, mas não fazem isto em suas próprias casas?

Você está lidando com um tema que exige mais reflexão de sua parte e desapego aos seus pré-conceitos ou generalizações. Não posso enviar para o jornal um texto com argumentos vagos ou inconsistentes. Você tem todo o direito de escrever sobre o que mais o incomoda, mas, para chegar onde quer, precisa refletir mais a respeito. Você pode entrevistar algumas pessoas para ouvir o que elas têm a dizer sobre o tema e pode até usar a fala dessas pessoas em seu texto, entre aspas, a fim de refutar ou concordar com o que disseram.

Tenho certeza de que você pode melhorar seu texto, expandir suas idéias, mostrando maturidade argumentativa.

Bom trabalho!

A partir destas orientações, além de trazer à lembrança do aluno de que ele produzia seu texto para os leitores de um jornal, as ações que medeiam sua escrita e que objetivaram dar-lhe algum respaldo adequado para a segunda versão podem ser assim classificadas:

- a) questionar: as perguntas que apresento, no primeiro parágrafo, não intencionaram

apenas oferecer sugestões, mas fazer com que o aluno refletisse a respeito, de modo a conduzir sua produção com base em questionamentos que, até então, ele provavelmente não tinha elaborado; entretanto, esse tipo de ação pode ou não desencadear, no aluno, a ação do refletir; isto dependerá das suas próprias decisões e de sua responsabilidade no processo;

- b) diagnosticar: para dar mais qualidade e consistência ao texto, aponto os primeiros problemas que merecem a atenção cautelosa do aluno: reflexão superficial, tendência para idéias preconceituosas, generalizantes e argumentos muito vagos; o tratamento que o aluno dará a seu texto, na reescrita, depende, em grande parte, deste diagnóstico e de sua ação frente a ele;
- c) sugerir: depois do diagnóstico, as sugestões são as ações que visam apontar caminhos para orientar o aluno no tratamento das ocorrências apontadas; vale lembrar que, oferecidas as dicas, ele pode ou não acatá-las;
- d) incentivar: a ação do incentivo é fundamental, principalmente para alunos que, como este, apresentam mais dificuldades na produção de textos; uma vez que esse tipo de atividade independe de dom ou inspiração e requer trabalho, o incentivo pode encorajar o aluno a acreditar e a investir em sua capacidade para superar seus próprios limites na escrita.

Após receber seu texto de volta, com as devidas orientações, o aluno levou-o para casa.

Na semana seguinte, reescreveu-o em sala de aula, apresentando-me a seguinte versão:

Igreja, sinônimo de salvação?

1° Muitas pessoas acreditam que → a igreja é a casa de Deus, saem todos os domingos para rezarem em igrejas, mosteiros e catedrais. [Ø Em meu ponto de vista, Ø acho](1) isto um desperdício de tempo, pois, de acordo com a Bíblia, Deus está em todo lugar, e não especificamente só em igrejas, catedrais e outras entidades.

2° O nosso povo, na maioria católica, busca sua salvação nas igrejas e catedrais católicas, mas muitas destas pessoas [não sabem](2) o que aconteceu há muito tempo [atrás](1) na Igreja Católica, onde membros da entidade faziam vendas de indulgências, matavam e queimavam pessoas em nome de Deus, uma Igreja onde o maior centro era o dinheiro, capital de fiéis, e discriminavam os pobres dizendo que eles eram pobres porque eram preguiçosos e sonolentos, quando, na verdade, era uma questão de oportunidade, mas a Igreja não se importava, pois os pobres não tinham muito a oferecer.(3)

3° Do que mais precisamos, [em minha opinião](1), é de informação, devemos, cada dia mais, informar membros e fiéis da Igreja católica do que foi a época negra da Igreja, o que o clero e o tribunal da Inquisição faziam com outras pessoas, punindo, matando e humilhando outras pessoas. Penso que, se as pessoas tivessem mais informação, talvez refletissem melhor sobre o que é visitar uma Igreja.

Neste momento, é importante lembrar que o objetivo desta pesquisa é, dentre outros,

analisar a qualidade da reescrita, que resultam das ações colaborativas no processo. Não está em discussão a qualidade do produto em si, isto é, se o aluno produziu um texto exemplar, de conteúdo excelente, inusitado e argumentos eloqüentes. Em alguns casos, por exemplo, textos muito bons foram apresentados já na primeira versão, porém a reescrita ou não aconteceu ou aconteceu de modo superficial, demonstrando que não houve, por parte dos autores, envolvimento ou crescimento significativo que resultasse em uma versão ainda mais rica que a anterior.

Na versão transcrita, o autor faz, por iniciativa própria, uma simples inversão lexical, no primeiro período: “*é a igreja a casa de Deus*” para “*a igreja é a casa de Deus*”. Ainda na primeira linha, ele exclui as palavras “mas no” e todas as idéias apresentadas a partir da expressão “*Em meu ponto de vista*” dão lugar a um novo texto. O autor tomou como base apenas as idéias iniciais, apresentadas na primeira versão, com a intenção de, sob um mesmo enfoque temático, (re)elaborar e expandir suas idéias. Ele não se preocupou em responder as perguntas-chave que sugeri, nem acatou a minha sugestão de entrevista, porém, diferente dos alunos que descartaram sugestões apenas com o objetivo de simplificar o processo da reescrita, este ampliou sua discussão com mais exemplos, informações e argumentos um pouco mais consistentes.

Assim, esta reescrita exemplifica a iniciativa e participação responsiva do aluno no processo da reescrita. São visíveis as melhoras significativas com relação ao conteúdo temático e ficou evidente que o aluno interagiu com algumas das minhas orientações, principalmente as que chamaram a sua atenção para a necessidade de refletir mais sobre o tema, demonstrando assumir a sua palavra e articulação individual de seu discurso, uma das características da escrita vivenciada como trabalho (GERALDI, 1997), de modo a expandir o conteúdo e mostrar maturidade argumentativa.

Até aqui, o texto do Lucas já pode ser classificado como produto de ações colaborativas complexas por demonstrar sua autonomia no processo da reescrita. Não falo de uma autonomia que independe da mediação, mas daquela que aflora exatamente a partir dessa mediação. A partir das minhas intervenções, ele se desprende da mera cópia ou de alterações superficiais ou meramente adequadas, colocando-se como sujeito que interage e que toma a iniciativa de redizer suas idéias, procurando a melhor forma para expressá-las e superando as minhas expectativas enquanto mediadora.

Vamos retomar a segunda versão analisada para verificar o significado dos apontamentos feitos em vermelho e, posteriormente, investigar a última versão produzida:

- (1) Excluir.
- (2) Será que não sabem mesmo ou sabem, porém isto não faz a menor diferença, não abala a fé que eles têm em Deus?
- (3) Observe que seu parágrafo apresenta apenas um período. Veja em quais lugares pode utilizar ponto final e início de um novo período.

Abaixo do texto, procurei dialogar um pouco mais com o aluno:

Lucas, conhecer os “podres” da História, no que diz respeito às mentiras que a Igreja Católica sustentou/pregou durante algum tempo, implica necessariamente em afetar a fé ou afastar os cristãos da igreja?

Qual é o verdadeiro problema afinal: freqüentar a igreja ou ser um mero freqüentador e nada mais?

O que acontece ainda hoje nas igrejas, de um modo geral, e pode servir de comparação ao fato histórico que você citou? Reflita.

Exceto pelas intervenções de números um e três, o aluno, mais uma vez, recebeu perguntas para reflexão. Vamos conferir que efeitos essas ações surtiram (ou não) na terceira reescrita:

Igreja, hipocrisia e salvação

1° Muitas pessoas acreditam que a Igreja é a casa de Deus, saem todos os domingos para rezarem em igrejas, mosteiros e catedrais. Ø Isto é um desperdício de tempo, pois, de acordo com a Bíblia, Deus está em todo lugar Ø e não especificamente só em igrejas Ø ou em outras entidades.

2° O nosso povo, na maioria católica, busca sua salvação nas igrejas e catedrais Ø, mas **muitos desses cristãos ignoram** o que aconteceu há muito tempo Ø na Igreja Católica. ↓

3° → Ø **Não podemos ignorar que, na Época Negra da Igreja Católica, o clero incendiava, enforcava e decaptava pessoas em nome de Deus, fora a compra de indulgências e o dinheiro que corria para a Igreja, para ter mais poder no Império. Ainda hoje muita gente dá o dinheiro que não pode para a igreja tentando comprar alguma benção.**

4° Ø **Não penso que os que têm fé tenham que parar de freqüentar a Igreja, mas muitos vão para lá e na maior parte do tempo não dão nem bola para o que os celebradores dizem e depois acham que assim vão conseguir adquirir algum tipo de salvação na vida após a morte. Isto é pura hipocrisia.**

5° **Não sei ao certo se precisamos freqüentar a igreja para orarmos. Independente do que for verdade, o lugar não é o mais importante artefato, para mim basta rezar com muita fé em qualquer lugar que com certeza Deus ouvirá. Se for para freqüentar a Igreja somente para assistirmos missas e gastar nosso dinheiro para encher o bolso da igreja muito melhor ficar em casa.**

6° **É claro que não devemos parar de freqüentar a Igreja por causa disto, porque isto é culpa do homem, que usa da fé dos fiéis para ganhar cada vez mais poder e dinheiro. Mas só vale a pena freqüentar a igreja com muita fé, sinceridade e amor no coração, não para cumprir uma obrigação ou fazer de conta que somos santinhos, muito menos para tentar comprar a salvação.**

O aluno demonstra autonomia desde o título, que passa por modificações, graças à sua iniciativa, até a conclusão. Além de eliminar pontuação e/ou expressões que não sugeri,

conforme aponta o símbolo Ø, ele exclui e/ou modifica o que aponte, oferecendo mais do que simples respostas ou respostas adequadas às minhas intervenções. Podemos notar também que o número de parágrafos duplicou, embora eu não tenha chamado a atenção do aluno para este detalhe. Como resultado da interação de suas ações com as minhas, meus questionamentos motivaram seu diálogo interior (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, levado a refletir um pouco mais sobre questões pertinentes ao tema que escolheu para produzir seu texto, o aluno demonstra desenvolver argumentos mais claros e consistentes. É possível notar que, na mesma medida em que avança na sua reflexão, ele avança também na sua argumentatividade, fazendo escolhas lexicais mais incisivas, que melhor traduzem sua opinião e subjetividade. No quarto parágrafo, por exemplo, após tecer críticas aos cristãos que freqüentam a igreja, na tentativa de garantir sua salvação, ele conclui: *“Isto é pura hipocrisia”*. No parágrafo seguinte, ainda que o início do primeiro período comece com expressões que não denotem convicção, o aluno é decisivo nas suas colocações: *“Se for para freqüentar a Igreja somente para assistirmos missas e gastar nosso dinheiro para encher o bolso da igreja muito melhor ficar em casa”*. No último parágrafo, alinhavando o raciocínio de suas idéias, conclui que *“só vale a pena freqüentar a igreja com muita fé, sinceridade e amor no coração, não para cumprir uma obrigação ou fazer de conta que somos santinhos, muito menos para tentar comprar a salvação”*.

Todas as partes em negrito são respostas às minhas perguntas e, diferente das ações de reescrita superficiais, em que as respostas dadas são vagas e/ou incompletas, e diferente também das ações de reescrita adequadas, em que as respostas são satisfatórias por atenderem as minhas expectativas, estas são complexas por demonstrarem não apenas o ato volitivo do aluno em interagir com as minhas orientações, mas por evidenciar, claramente, sua autoria no processo e seu avanço enquanto produtor de textos. As ações complexas acontecem quando o aluno faz uso de sua autonomia ao se colocar como autor de suas idéias e sujeito na produção, oferecendo o máximo de si enquanto aprendiz e produtor de textos. Ele não apenas segue comandos e responde aos questionamentos, mas, a partir da sua ação em interagir com as minhas, descortina seus valores idiossincráticos, fazendo-se conhecer pelo outro e, a cada reescrita, ao dizer o que diz, ganha maturidade discursiva.

É importante que se ressalte o fato de que a ação de alterar todo o texto não sinaliza, necessariamente, ações de reescrita complexas. Dos sessenta e nove alunos participantes da pesquisa, dois deles alteraram todo o texto, sem atender a nenhuma das minhas orientações. Isto é, frente às minhas orientações, preferiram não se dar ao trabalho de refletir, completar, explicar e reorganizar as idéias que aponte. Eles escreveram um outro texto, livrando-se da

responsabilidade em responder às interferências que lhes apresentei, na primeira versão, e, conseqüentemente, perderam a oportunidade de melhorar e aperfeiçoar suas habilidades de escrita. Fora dos parâmetros da pesquisa, são comuns situações como esta. Alguns alunos, quando recebem seu texto com anotações para refletir, querem desistir da primeira versão e perguntam se podem produzir um texto completamente diferente. Pensam que assim estarão solucionando os problemas relacionados à sua escrita.

É importante que se mostre, também, que ações de reescrita complexas não implicam, necessariamente, a alteração de todo o texto. Vejamos, rapidamente, um exemplo deste caso a partir das versões produzidas por Paulo, um dos alunos que elaborou algumas páginas do Diário de Bordo.

Em sala de aula, Paulo fez quase quatro páginas de rascunho. Levou-as para sua casa e entregou-me, junto com os rascunhos, a primeira versão de seu texto digitada para receber sugestões. Com base nas minhas interferências, o aluno reescreveu-a também em sua casa, trazendo a segunda versão também digitada para a sala de aula, no intuito de passá-la para a folha de versão definitiva que entreguei aos alunos. Vejamos a primeira versão, com as interferências, e o resultado final:

Primeira versão:

A EDUCAÇÃO NA LUTA PELA AFIRMAÇÃO OU A EDUCAÇÃO A FAVOR DE DEUS

(a segunda opção está mais clara)

1° Todos sabemos que a educação é de fundamental importância para a vida, como nos momentos [de procurar um emprego, fazer um curso...](1), [com ela](2) as situações diárias, como pegar um ônibus, fazer uma compra em um supermercado, entre outras situações, ficam mais fáceis, [mas](3) sem a educação essas mesmas situações cotidianas ficam complicadas. Por essa importância que a educação tem sobre a vida das pessoas que ela é tão valorizada por [pais e governantes.](4)

2° A educação escolar possui grande influência na formação (de) do caráter e de [convicções](5) em todas as pessoas. [Por isso, ela deve estar bem elaborada e utilizada(,) para, acima de tudo, ser imparcial.](6)

3° A educação, segundo o reitor e educador da USP (Universidade de São Paulo), Flávio Boesel, existe para transmitir conhecimentos que nos permitam ter uma vida mais simples e fácil. Ainda segundo o reitor, a educação deve ser imparcial, para permitir que o indivíduo desenvolva sua visão de mundo. Concordo com o reitor Flávio Boesel. Acredito que(,) o principal objetivo da educação é transmitir os conhecimentos necessários para a vida(,) e, para alcançar sua realização máxima, ela deve ser imparcial. Pelo que foi mencionado anteriormente, posso dizer que o [Zoólogo britânico Richard Dawkins](7) foi infeliz quando disse: “Quanto mais educação houver, mais difícil será para a religião sobreviver”, pois, com essa afirmação, (ele) além de mudar o objetivo da educação, ele atribui um novo foco para ela: combater a Deus. Dawkins [releva](8) um dos pilares da educação: a imparcialidade. O pior é que ele se considera educador. Mas é impossível considerar Dawkins como educador, já que ele não respeita a imparcialidade, um dos pilares da educação.

4° O que questiono é porque **peessoas** como Richard Dawkins, que não acreditam em Deus, querem fazer **peessoas** que crêm deixarem de acreditar na existência de Deus? Creio que é porque o que a ciência não consegue explicar, a religião consegue, através da Fé e isso incomoda os opositores de Deus (alguns cientistas, estudiosos, ateus,...), pois Deus tem uma influência tão grande sobre as **peessoas**, que eles não **entendem** ou não querem entender, já que a ciência não tem uma adesão tão grande das **peessoas**, como a religião.

5° [Com base em todos os argumentos citados anteriormente](9), posso chegar (as) às seguintes conclusões: uma das mais importantes qualidades da educação é a imparcialidade, que deve sempre ser mantida, pois, a partir do momento em que a educação deixar de ser imparcial, ela perderá seu objetivo e poderá se transformar em um instrumento de manipulação, já que terá influência direta sobre a visão de mundo das pessoas. Posso dizer também que os opositores de Deus são pessoas arrogantes e prepotentes, já que são contrárias a Deus porque nunca conseguirão ter a influência que Deus tem sobre as pessoas, e isso é o que eles mais desejam.

Interferências:

- (1) Reescreva: “como nos momentos em que procuramos... fazemos...”
- (2) A partir daqui, novo período.
- (3) Releia sua afirmação anterior e pense: a idéia apresentada após este conectivo representa mesmo uma oposição ao que disse antes?
- (4) A educação tem valor apenas para este grupo de pessoas?
- (5) Que tipo de convicções?
- (6) Reescreva, explique melhor.
- (7) Qual a fonte?
- (8) Sugiro que substitua este vocábulo por outro que melhor expresse sua idéia.
- (9) Exclua. Vá direto ao assunto, às suas conclusões.

Segunda e última versão:

A educação a favor de Deus

1° Todos sabemos que a educação é de fundamental importância para a vida, **por exemplo**, como nos momentos **em que procuramos um emprego, fazemos um curso...** Com ela as situações diárias, como pegar um ônibus, fazer \emptyset compras em um supermercado, entre outras situações, ficam mais fáceis. \emptyset Sem a educação, essas mesmas situações \emptyset **seriam mais** complicadas \emptyset e, **por isso, ela é tão valorizada por todos aqueles que reconhecem sua importância.**

2° A educação \emptyset **que recebemos em casa e, especialmente, na escola**, possui grande influência na formação **do nosso** caráter e de **nossas** convicções **éticas, morais e religiosas** \emptyset . Por isso, ela **deve, acima de tudo, ser imparcial, para não manipular as pessoas, seus princípios, sua fé, sua crença.**

3° \downarrow Segundo o reitor e educador da USP (Universidade de São Paulo), Flávio Boesel, **a educação** existe para transmitir conhecimentos que nos permitam ter uma vida mais simples e fácil. Ainda segundo o reitor, \emptyset **ela** deve ser imparcial, para permitir **que** o indivíduo desenvolva sua visão de mundo. Concordo com o reitor \emptyset , **pois** acredito que \emptyset o principal objetivo da educação é transmitir os conhecimentos necessários para a vida \emptyset e, para alcançar sua realização máxima, ela **deve instruir, orientar, ensinar, formar, mas nunca forçar o indivíduo a pensar como a maioria pensa, como a sociedade pensa.** Pelo que foi mencionado anteriormente, posso dizer que o Zoólogo britânico Richard Dawkins, **conforme entrevista que deu à revista Veja**, foi infeliz quando disse: “Quanto mais educação houver, mais difícil será para a

religião sobreviver”, pois, com essa afirmação, ↓ além de mudar o objetivo da educação, **ele** atribui um novo foco para ela: combater a Deus. Dawkins **não ignora** um dos pilares da educação: a imparcialidade. O pior é que ele se considera educador. Mas é impossível considerar Dawkins ∅ **dessa forma**, já que ele ∅ **distorce** ∅ **o princípio da educação**. **Ele acha que quanto mais formação intelectual as pessoas tiverem, mais facilmente Deus será apagado de suas mentes, como se a função da educação fosse provar a inexistência de Deus.**

4° O que questiono é porque ∅ **indivíduos** como Richard Dawkins, que não acreditam em Deus, querem fazer pessoas que crêem deixarem de acreditar na existência ∅ **dele**? Creio que é porque o que a ciência não consegue explicar, a religião consegue, através da Fé e isso incomoda os opositores de Deus (alguns cientistas, estudiosos, ateus,...), pois Deus tem uma influência tão ∅ **forte** sobre as pessoas, que eles não entendem ou não querem entender, já que a ciência não ∅ **exerce** uma ∅ **influência** tão grande ∅ como a religião.

5° ∅ Uma das mais importantes qualidades da educação, **sem dúvida**, é a imparcialidade, que deve sempre ser mantida, pois, a partir do momento em que a educação deixar de ser imparcial, ela perderá seu objetivo e poderá se transformar em um instrumento de manipulação, já que terá influência direta sobre a visão de mundo das pessoas. ∅ Os opositores de Deus são ∅ **indivíduos** arrogantes e prepotentes ∅ e nunca conseguirão ter a influência que Deus tem sobre as pessoas, ∅ **por** mais **que** desejam **isso**.

Além do símbolo ∅, todas as palavras, sinais de pontuação e idéias que aparecem em negrito mostram a ação do aluno em atender, de forma adequada, a cada uma das minhas interferências. Tudo o que aparece na cor azul, incluindo o símbolo ∅, demonstra a iniciativa do aluno no processo, sem o respaldo das minhas interferências, isto é, ações de reescrita complexas. Paulo faz exclusões de vocábulos e inclusões de pontuação, palavras e idéias por conta própria, evidenciando sua autonomia e suas reflexões no processo. Vamos retomar pequenos fragmentos de alguns parágrafos para exemplificar:

a) primeiro fragmento, segundo parágrafo:

Primeira versão:

A educação escolar possui grande influência na formação (de) **do** caráter e de [convicções](5) em todas as pessoas.

Segunda versão:

A educação ∅ **que recebemos em casa e, especialmente, na escola**, possui grande influência na formação **do nosso** caráter e de **nossas** convicções **éticas, morais e religiosas** ∅.

O aluno excluiu, por conta própria, o vocábulo “*escolar*”, em seguida complementou sua idéia dizendo “*que recebemos em casa e, especialmente, na escola*”, demonstrando

também sua iniciativa no processo da reescrita. Ainda neste fragmento, acrescentou os pronomes “nosso” e “nossas”, além de excluir as expressões “em todas as pessoas”, sem o respaldo das minhas interferências.

b) segundo fragmento, terceiro parágrafo:

Primeira versão:

(...) Mas é impossível ~~considerar Dawkins como~~ educador, já que ele não respeita a imparcialidade, um dos pilares da educação.

Segunda versão:

(...) Mas é impossível considerar Dawkins ~~Ø dessa forma~~, já que ele ~~Ø distorce Ø o princípio da educação~~. Ele acha que quanto mais formação intelectual as pessoas tiverem, mais facilmente Deus será apagado de suas mentes, como se a função da educação fosse provar a inexistência de Deus.

Além de atender adequadamente às minhas interferências, eliminando as repetições de vocábulos, o aluno reescreve toda a expressão “*não respeita a imparcialidade, um dos pilares da educação*” e conclui com novas idéias que complementam o parágrafo. Mais uma vez, suas ações de reescrita demonstram-se complexas, superando as minhas expectativas enquanto mediadora.

Vimos, portanto, que o aluno pode evidenciar ações de reescrita complexas quando predomina, em seu texto, as suas marcas individuais, caracterizando a sua autonomia e iniciativa ao se colocar como sujeito de si no processo de produção. As ações do professor em sugerir, questionar, diagnosticar e incentivar contribuem de forma significativa para que isto ocorra.

Na próxima seção, analiso as versões que originaram o texto que veiculou no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, na seção Opinião, em vinte e quatro de dezembro de 2005, publicação proposta aos alunos desde o início do processo de produção. Esta análise será importante para constatar e demonstrar outras características que denotam ações de reescrita complexas, além de ampliar reflexões pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

4.1.4 O texto publicado

O texto eleito para a publicação no jornal chegou a cinco versões antes da definitiva,

produzidas pela aluna Gabriela¹⁷. Exceto pela primeira versão, que foi entregue em sala de aula, todas as outras foram enviadas por e-mail, recebendo as devidas intervenções também por meio de correio eletrônico. Vamos conferir a primeira versão, entregue no dia dezesseis de novembro:

1° Desde a antiguidade, a religião está presente na vida do homem, sendo ela politeísta ou monoteísta. E, de uma forma ou de outra, [a vinda de Jesus Cristo marcou](1) a humanidade, gerando uma revolução silenciosa, que chegou a modificar o processo imperialista de Roma. A história de Jesus, tão defendida e atacada, causa tão grande impacto aos que crêem e aos que não crêem também, tornando-se impossível de ser negada ou considerada invenção puramente humana, como disse o filósofo Michel Onfray. (2)

2° O filósofo nos propõe um projeto chamado “projeto hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer. As posses, e todo o prazer que se possa ter no mundo, não dão o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenchem o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoiévski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia, não supre esse [“vazio de Deus”](3) que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto-conhecimento, à percepção do mundo, mas, não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado na fé.

3° Se a religião, for, de fato, “uma criação para esconjurar a angústia da morte”, como diz Onfray, ele está certíssimo em recorrer a outras formas de reação. Porém, [viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas](4). Tudo o que existe por si só existe porque, em algum momento, Deus criou, independente de qual for o Deus da crença. Os ritos religiosos são símbolos da entrega, na qual deposita-se toda esperança, todos os desejos, sonhos, e onde Deus, o “ser supremo”, se faz próximo aos cristãos na pessoa de Jesus Cristo, e rege a vida dos fiéis.

Ainda sem título e sem os parágrafos conclusivos (afinal, o texto está em construção), a aluna, já na primeira versão, transpõe para a escrita os seus pensamentos, intenções e ideologias de forma clara e objetiva. Ao contrário de muitos dos seus colegas que apresentaram dificuldades na organização das idéias, perdendo, inclusive a unidade temática. Ela demonstra, também, um aproveitamento significativo das orientações e conteúdos trabalhados em sala de aula, dentre eles a ironia, as citações e o ato de refutação.

Diferentes alunos apresentam, obviamente, diferentes escritas. Por isso, cada uma delas requer uma atenção individualizada que trate de apontar determinadas ocorrências que, relacionadas à forma e/ou ao conteúdo, requerem a atenção do aluno no momento das reescritas. Sendo assim, no papel de mediadora, observei que este texto não necessitava de apontamentos com relação à parte lexical, gramatical, sintática e/ou ortográfica, exceto por algumas pontuações empregadas inadequadamente e pelo advérbio de intensidade que circulei, no intuito de chamar a atenção da autora para uma repetição tautológica que pode ser

¹⁷ A aluna autorizou a divulgação de sua identidade nesta pesquisa, portanto trata-se do único nome não fictício aqui utilizado.

evitada. O que fiz foi levantar alguns questionamentos a fim de, num primeiro momento, orientá-la a enriquecer seu conteúdo temático. Conforme os números que aparecem na primeira versão, escrevi às margens do texto:

- (1) A divisão da história em a.C e d.C seria uma das evidências deste fato?
- (2) Qual a fonte?
- (3) Você utilizou a idéia do “vazio” que há dentro do homem e da possibilidade de preenchê-lo apenas em Deus. Mas como você explica a idéia da realização pessoal e da felicidade longe de Deus? Seria uma falsa ou pseudo-felicidade?
- (4) É importante que você considere o que significa viver uma vida divorciada de tudo o que você já citou: sonhos, fé, esperança, perspectivas. É possível negar a existência de Deus, ser o dono absoluto de sua própria vida e, mesmo assim, ser feliz?

Exceto a segunda pergunta, para a qual basta uma rápida visita da aluna à fonte para copiar os dados necessários, as demais intencionaram instigar ainda mais sua reflexão e seu diálogo interior, contribuindo para enriquecer o conteúdo temático de seu texto. Em mediações dessa natureza, vimos, até aqui, quatro tipos de ações demonstradas pelos alunos no processo de produção: três delas colaborativas e uma não-colaborativa.

A primeira ação colaborativa, no processo de reescritas, a praticada com mais frequência pelos alunos, é atender aos questionamentos de modo superficial, oferecendo respostas vagas, através de uma linguagem pouco ou nada sofisticada. Embora muito limitadas e superficiais as alterações feitas nas reescritas, esta ação não deixa de ser ativa e colaborativa. A segunda ação acontece quando a resposta se dá de forma satisfatória, adequada, demonstrando o interesse do aluno em melhorar sua escrita. A terceira ação pode ser constatada quando o aluno se coloca, de fato, como sujeito no processo de produção, de modo a ultrapassar as perguntas feitas, acrescentando exemplos, intensificando a qualidade do texto com colocações não previstas pelo mediador. Por último, a ação não-colaborativa acontece quando o aluno escolhe não atender nenhuma das sugestões dadas, apresentando, na reescrita, uma cópia da versão anterior, salvo algumas pequenas alterações em ocorrências estritamente formais.

A partir dessas premissas, a aluna Gabriela demonstra que suas ações são colaborativas e enquadram-se nas do terceiro nível apresentado. Podemos constatar isto na leitura da segunda versão que me foi enviada no dia vinte e três de novembro, poucos dias depois de receber a versão anterior com as minhas orientações:

1º Desde a antiguidade, a religião está presente na vida do homem, sendo ela politeísta ou monoteísta. E, de uma forma ou de outra, a vinda de Jesus Cristo marcou a humanidade **de tal modo que a própria história sofreu uma divisão (a.C e d.C)**, gerando uma revolução silenciosa, que chegou a modificar o processo imperialista de Roma. A história de Jesus, tão defendida e atacada, causa \emptyset grande impacto aos que crêem e aos que não crêem [também](1), tornando-se impossível de ser negada ou

considerada invenção puramente humana, como disse o filósofo Michel Onfray à revista **Veja**(2).

2° Na entrevista, o filósofo Ø propõe um projeto chamado “projeto hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer(3). As posses Ø e todo o prazer que se possa ter no mundo Ø não dão o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenchem o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoievski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia Ø não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto-conhecimento, à percepção do mundo, mas Ø não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado na fé.

3° Se a religião Ø for, de fato, “uma criação para esconjurar a angústia da morte”, como diz Onfray, ele está certíssimo em recorrer a outras formas de reação. Porém, viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas; Ø e uma vida divorciada de valores como esses, implica muitas vezes, em abrir mão da crença em Deus, [assumindo a postura de deus](4) em sua própria vida, não sendo assim completo, feliz. O mesmo se explica a realização pessoal de muitos que se encontram distantes de Deus. Estes, vivem de uma realização aparente, uma pseudo-felicidade. Mesmo artistas famosos, com grande status na sociedade, têm suas próprias crenças, mesmo que elas não condigam com o “comum”, [como é a religião do ator Tom Cruise](5), por exemplo.

A autora ainda não apresenta o título, nem os parágrafos conclusivos. Num espaço de tempo maior, cedido para a produção, ela não tem pressa para finalizar seu texto. Assim, pode pensar mais, fazer novas tentativas de reescrita, de modo que suas idéias, acerca da temática escolhida, progressivamente, ganhem contornos peculiares mais nítidos e concisos no processo que Vygotsky (1988) chama de sedimentação do conhecimento.

No segundo parágrafo, o símbolo Ø sinaliza a eliminação de um vocábulo e algumas vírgulas, ocorrências que não lhe foram apontadas e que, por isso, demonstram a percepção e iniciativa da autora no processo. Todas as partes em negrito mostram as modificações feitas por ela a partir dos questionamentos que lhe foram direcionados na mediação e as mudanças mais visíveis e significativas aparecem no terceiro parágrafo, em especial os fragmentos em azul que demonstram sua iniciativa em expandir e sustentar suas idéias com algum exemplo.

Motivada por minhas perguntas, a aluna retirou uma boa parte das idéias apresentadas no terceiro parágrafo, acrescentando outras. Enquanto que, no primeiro, ela apenas transformou a minha pergunta, “A divisão da história em A.C e D.C seria uma das evidências deste fato?”, em uma afirmação, “Jesus Cristo marcou a humanidade de tal modo que a própria história sofreu uma divisão (a.C e d.C)”, no último Gabriela transformou as minhas palavras nas palavras dela. Ao utilizar, por exemplo, a palavra *pseudo-felicidade*, temos um exemplo claro de como a autora pode fazer uso de palavras que, até então, não faziam parte de seu repertório vocabular, incorporando-as ao seu discurso com clareza e estilo. Relembrando

os pressupostos de Bakhtin (2003, p. 294) acerca da palavra, “uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, como uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão”. É exatamente isto que fez a aluna, transformou as palavras alheias em palavras pessoais. Outro termo que ela aproveitou das minhas orientações, em seu texto, foi o vocábulo *divorciada*. Certamente que já conhecia esta expressão, mas provavelmente foi esta a primeira vez que a utilizou em um contexto completamente diferente.

De um modo geral, Gabriela demonstra atender às minhas perguntas de forma adequada e não se limita apenas em respondê-las, apresentando um exemplo e explica suas colocações. As interferências que fiz às margens de seu texto, nesta versão, conforme as numerações em destaque, foram:

- (1) Excluir.
- (2) Citar a data também.
- (3) Para que o leitor tenha certeza de que o comentário a seguir é sua opinião e não a do filósofo, é importante que você explique, em breves palavras, o que ele tem em mente com relação à idéia de prazer que tanto defende.
- (4) Completar: “...assumindo a postura de ser o deus de sua própria vida...”
- (5) Como é a religião do ator Tom Cruise? Nem todos os leitores têm este conhecimento. O que acha de complementar seu exemplo?

Algumas das interferências feitas, como as de número um, dois e quatro são diretas, restritas, mostrando a alteração que deve e/ou pode ser feita e, por isso, são orientações restritas que não exigem o refletir do aluno. Quando feitas mediações apenas dessa natureza, nos textos produzidos, constatei que dificilmente os alunos fazem progredir seu conteúdo temático, a não ser que ele tome a iniciativa da ação em acrescentar o que não lhe fora mostrado ou sugestionado. Já as orientações de números três e cinco são adequadas, pois requerem uma certa reflexão e planejamento por parte do aluno, a fim de criar soluções para as ocorrências apontadas.

Junto com a segunda versão, Gabriela enviou-me a seguinte mensagem:

Oi professora...

Peguei a 1ª versão do meu rascunho e modifiquei algumas coisas.. deixei as idéias mais "claras" mas estou com uma dificuldade.. não consigo dar continuidade.. parece que há tanto para se falar.. mas não sei como ligar a última idéia que eu deixei escrita no meu texto.. será que vc poderia ler e tentar me ajudar a “puxar um gancho” para continuar?! acho q as primeiras idéias estão bem resolvidas.. mas quero falar mais ainda.. a experiência de ter mais tempo para ler e reler e fazer várias versões do meu texto está sendo mto legal! estou gostando de ver o meu próprio progresso! Estou anexando o que já consegui fazer.

Obrigada.

Gabi

Esta mensagem amplia as possibilidades de interação professor-aluno, mostrando a importância do diálogo e da mediação na construção de sua escrita. A aluna revela algumas das dificuldades que são naturais no processo da reescrita, comprovando que o resultado final, isto é, a versão final publicada no jornal não foi resultado de simples vocação para a escrita ou inspiração ocasional, mas sinônimo de trabalho. O esforço e a dedicação dos educandos são ações de (re)escrita imprescindíveis para que bons resultados sejam atingidos. A mensagem da aluna demonstra, também, que, na escrita vivenciada como trabalho, ela vê seu próprio progresso e sente-se recompensada por isto.

Respondendo ao seu pedido, apresentei-lhe mais algumas orientações escritas ao final de seu texto. Vejamos:

Olá, Gabriela!

Para que você continue sua discussão, preparando-se para a conclusão, sugiro, como “gancho”, a questão da intimidade com Deus aliada ao prazer. Você pode abordar sobre a mera religiosidade, aquela que valoriza muito mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. Pode, inclusive, citar passagens bíblicas como argumentos de autoridade. Argumente sobre: como pode o homem desfrutar da vida com prazer? em que consiste o verdadeiro prazer? os prazeres oferecidos pelo mundo são sadios? são duradouros? proporcionam mais malefícios ou mais benefícios? Bom trabalho! Até logo!

São sugestões e mais perguntas que objetivaram motivar o diálogo interior no processo de produção. Até aqui, na primeira e segunda versões, focalizei o mundo das idéias, incentivando a aluna a ampliar, complementar e enriquecer o conteúdo de seu texto. Abaixo, transcrevo a terceira versão, enviada no dia vinte e nove de novembro, que veio com o título e os parágrafos finais:

A libertação da religião(1)

1° [Desde a antiguidade](2), a religião está presente na vida do homem(3) sendo ela [politeísta](4) ou monoteísta. E, de uma forma ou de outra, a vinda de [Jesus Cristo](5) marcou a humanidade de tal modo que a própria história sofreu uma divisão (a.C e d.C), gerando uma revolução silenciosa, que chegou a modificar o processo imperialista de Roma. A história de Jesus, tão defendida e (6) atacada, causa grande impacto aos que crêem e aos que não crêem, (7) [tornando-se impossível de ser negada ou considerada](8) invenção puramente humana, como disse o filósofo Michel Onfray (9) à revista Veja, em 25 de maio de 2005, sob o título “Deus está nu”(10).

2° [Na entrevista](11), o filósofo(12) propõe um projeto chamado “projeto hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer. Ao desenvolver esse projeto, Michel concluiu que:(13) “as religiões exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte”, por isso(14) as pessoas devem entregar-se aos prazeres da vida. Porém, as posses e todo o prazer que se possa ter no mundo não dão o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenchem o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoievski diz: “ O

espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto conhecimento, à percepção do mundo, mas não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado na fé.

3° Se a religião for, de fato, “uma criação para esconjurar a angústia da morte”, como diz Onfray, ele está certíssimo em recorrer a [outras formas de reação](15). Porém, viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas; e uma vida divorciada de valores como esses implica muitas vezes, em abrir mão da crença em Deus, assumindo a postura(16) de ser o deus de sua própria vida, não sendo, assim, completo e feliz. O mesmo acontece na realização pessoal de muitos que se encontram distantes de Deus. Estes vivem de uma realização aparente, uma pseudo-felicidade. Mesmo artistas famosos, com grande status na sociedade, têm suas próprias crenças, que podem estar aliadas aos atos excêntricos, como é a religião do ator Tom Cruise, por exemplo.

4° O fundamento das religiões implica na busca da verdade, que nos leva à plena liberdade: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (...) Se, portanto, o Filho vos libertar, sereis verdadeiramente livres.” (João 8,32-34). A essa busca, muitos outros valores estão atrelados, entre eles, a importância da intimidade com Deus, e as opções que fazemos na vida. Não se pode viver valorizando mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. E, isso não significa que não podemos desfrutar dos prazeres, aliás, é uma questão de consciência: “Tudo vos é permitido, porém nem tudo vos convém.” (I Cor 6,12). O mundo nos oferece caminhos, mas muitos deles não são sadios, colocando em risco a nossa própria segurança, nossa felicidade, a saúde do corpo, alma, espírito e caráter. São opções momentâneas que destroem a vida de muitos. Entretanto, é possível gozar de prazeres duradouros, sadios, que não ameaçam nossa integridade enquanto seres humanos e que não ferem nem a nós nem ao próximo.

5° [Portanto](17), o que importa de fato, é a fé em Deus(18). Ao estar aliada à verdade, a religião tem poder para transformar a sociedade. Dessa forma, devemos conhecer os diferentes conceitos, valores, regras, limites, enfim, a verdade, que nos leva a lutar para a construção de uma vida melhor para todos, e (19) a partir disso, adaptarmo-nos àquilo que por opção, e pelo livre arbítrio que Deus nos deu desde a Criação, escolhemos para defendermos e entregarmo-nos a fim de praticarmos a justiça num mundo tão desigual como é o que vivemos hoje.

A partir desta versão, já tive condições de decidir que seria este o texto a ser encaminhado para publicação no jornal. Outros bons textos estavam em processo de produção, mas este, em especial, parecia ser o mais adequado, por tratar de um assunto polêmico com bom senso, através de uma linguagem agradável, clara e sofisticada, deixando entrever as particularidades da aluna e demonstrando, também, seu domínio, maturidade e segurança ao discutir a temática escolhida. Porém, ao contrário do que talvez se esperava, não foram poucas as interferências feitas nesta versão. Considerando que o conteúdo apresentava-se satisfatório e, principalmente, pensando na publicação e nos leitores do jornal, minhas orientações à autora Gabriela, desta vez, primaram o trabalho com algumas expressões específicas e com a linguagem de um modo geral, dando mais ênfase à argumentatividade, no intuito de fazê-la lapidar o conjunto das idéias ali já apresentadas. A seguir, as orientações:

(1) É melhor evitar a rima e decidir por um outro título semelhante. Sugestões: 1) Religião e Liberdade; 2) Liberdade na Religião. Ou um título diferente. Sugestões: 1) Uma questão de escolha; 2) Amigos da liberdade (esta última sugestão traz implícitas as idéias: Jesus,

Religião e Deus).

(2) Muitos textos escolares começam dessa forma: desde a antiguidade, desde tempos remotos, tempos atrás, atualmente, antigamente etc. Para que o início de seu texto escape desses estereótipos, elimine essas expressões. Vá direto ao assunto: A religião...

(3) “A religião está presente na vida do homem”. Procure dizer esta mesma idéia de uma forma menos previsível. Você pode, por exemplo, utilizar uma metáfora: A religião é (alguma coisa) que acompanha (que mexe, que inquieta etc) a vida do homem... Você pode ainda acrescentar mais idéias, dando ênfase à religião e o que ela provoca na vida das pessoas: apaixonada devoção em alguns? aversão irreversível em outros? etc.

(4) Como você não discutiui, em seu texto, a religião politeísta, melhor não citá-la.

(5) Some a idéia de Religião com a de Jesus, alinhavando bem o conteúdo temático.

(6) Complete: “...tão defendida e, ao mesmo tempo, tão atacada...”

(7) A partir daqui, levar para o próximo parágrafo.

(8) Contradição: sabemos que para os ateus isto não é impossível. Muito pelo contrário. Então, modifique esta parte.

(9) Sugestão: “...em entrevista à revista Veja...”

(10) Não precisa informar o título da entrevista.

(11) Elimine a expressão.

(12) Deixe claro, ao leitor, que ele é um ateu assumido e opositor da religião.

(13) Eliminar a pontuação.

(14) Sugestão: “...por isso, prega que...”

(15) Ficou claro sua ironia, mas ainda acho que você precisa aclarar mais essa idéia para que o leitor entenda melhor: quais são ou podem ser essas outras formas de reação?

(16) Vamos adjetivar? Sugestão: “...postura prepotente e calculista...”

(17) Eliminar o conectivo. O leitor sabe que o parágrafo é conclusivo, então você pode ir direto às suas conclusões.

(18) Parece que falta complementar essa idéia.

(19) A partir daqui, último período. Veja como pode reescrever essa parte.

As interferências de números três, cinco, oito, quinze, dezoito e dezenove apontam para lacunas temáticas que exigem uma reflexão mais atenta por parte do aluno, a fim de serem preenchidas; as de números um, mais uma vez a três, em seguida nove, doze, quatorze e dezesseis sugerem acréscimo de expressões e/ou modificações no dizer do autor e, para serem atendidas, requerem breves reflexões, a fim de que sejam feitas as suas escolhas; por último, as de números dois, quatro, seis, sete, dez, onze, treze e dezessete não exigem necessariamente uma reflexão ou escolha, mas apenas a ação da aluna em alterar o que lhe foi diretamente solicitado. Porém, é fundamental que, participando do processo, ela pense sobre os motivos e os porquês de determinadas solicitações terem sido feitas, se há mesmo sentido em extrair uma vírgula, uma expressão, uma idéia. Somente praticar a alteração sem refletir sobre a ocorrência não produz aprendizagem.

Com base nessas orientações, Gabriela reescreveu seu texto, demonstrando a mesma iniciativa e competência nas suas ações de escrita. Vejamos a quarta versão, enviada no dia 11 de dezembro:

Amigos da verdadeira liberdade

1° ∅ A religião ∅ é uma força que, queiramos ou não, acompanha a vida do homem, ∅ causando-lhe apaixonada devoção ou uma aversão quase que irreversível. A idéia de religião somada à do nascimento de Jesus, divide opiniões. ∅ De uma forma ou de outra, é inegável o fato de que a vinda de Jesus Cristo marcou a história da humanidade de tal modo que ela própria sofreu uma divisão (a.C e d.C), gerando uma revolução silenciosa, que chegou a modificar o processo imperialista de Roma. A história de Jesus, tão defendida e, ao mesmo tempo, tão atacada, causa grande impacto aos que crêem e aos que não crêem. ∅↓(1)

2° (2)→∅ Jesus e a religião são invenções puramente humana, conforme as palavras do filósofo Michel Onfray em entrevista à revista *Veja*, em 25 de maio de 2005 ∅. Assumidamente ateu e opositor da religião, ∅ ele propõe um projeto chamado “hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer. Ao desenvolver esse projeto, Michel concluiu que ∅ “as religiões exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte”, por isso (3) prega que as pessoas devem entregar-se aos prazeres da vida. (4) Porém, ele parece ignorar o fato de que ∅ todo o prazer que se possa ter neste mundo não dá o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenche o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoiévski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto conhecimento, à percepção do mundo, mas não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado na fé.

3° Se a religião for, de fato, “uma criação para esconjurar a angústia da morte”, como diz Onfray, ele está certíssimo em recorrer a outras formas de reação, como a filosofia por ele apresentada, por exemplo. (5) Porém, viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas; e uma vida divorciada de valores como esses implica, na maioria das vezes, em abrir mão da crença em Deus, da aceitação dos propósitos em torno do nascimento de Jesus e da religião, assumindo a postura fria, prepotente e calculista de ser o deus de sua própria vida, desconhecendo, dessa forma, o que é ser verdadeiramente completo e feliz. (6) O mesmo acontece na realização pessoal de muitos que se encontram distantes de Deus. Estes vivem de uma realização aparente, uma pseudo-felicidade. Mesmo artistas famosos, com grande status na sociedade, têm suas próprias crenças, que podem estar aliadas aos atos excêntricos, como é a religião do ator Tom Cruise, por exemplo.

4° O fundamento das religiões implica na busca da verdade, que nos leva à plena liberdade: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (...) Se, portanto, o Filho vos libertar, sereis verdadeiramente livres.” (João 8,32-34). A essa busca, muitos outros valores estão atrelados, entre eles, a importância da intimidade com Deus, e as opções que fazemos na vida. Não se pode viver valorizando mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. E, isso não significa que não podemos desfrutar dos prazeres, aliás, é uma questão de consciência: “Tudo vos é permitido, porém nem tudo vos convém.” (I Cor 6,12). O mundo nos oferece caminhos, mas muitos deles não são sadios, colocando em risco a nossa própria segurança, nossa felicidade, a saúde do corpo, alma, espírito e caráter. São opções momentâneas que destroem a vida de muitos. Entretanto, é possível gozar de prazeres duradouros, sadios, que não ameaçam nossa integridade enquanto seres humanos e que não ferem nem a nós nem ao próximo.

(7)

5° ∅ O que importa, de fato, é a fé em Deus e os planos por Ele concretizados na pessoa de Jesus. Ao estar aliada à verdade, a religião tem poder para transformar a sociedade. Dessa forma, devemos conhecer os diferentes conceitos, valores, regras, limites, enfim, a verdade, que nos leva a lutar para a construção de uma vida melhor para todos. ∅ A partir disso, aprendemos a aceitar e nos adaptar àquilo que, por opção, e pelo livre arbítrio que Deus nos deu desde a Criação, escolhemos para defender, a fim de nos entregar

incondicionalmente ao que acreditamos ser luz e justiça num mundo tão obscuro e desigual como é este em que vivemos.

A autora não foge a nenhuma das minhas orientações, respondendo-as de modo mais que adequado. Para clarificar, retomo o título e mais dois fragmentos da quarta versão:

a) título: “Amigos da verdadeira liberdade”. Ela acata a minha sugestão, mas também propõe a inclusão da expressão *verdadeira*, complementando e atribuindo um novo sentido ao título;

b) primeiro parágrafo: “A religião é **uma força que, queiramos ou não, acompanha a vida do homem, causando-lhe apaixonada devoção ou uma aversão quase que irreversível. A idéia de religião somada à do nascimento de Jesus, divide opiniões.**” Atendendo as sugestões dois, três, quatro e cinco, a aluna criou a metáfora para religião, intensificando e alinhavando as idéias. Mais uma vez, ela acrescenta expressões e transforma as palavras do outro em suas próprias;

c) terceiro parágrafo: “(...)Porém, viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas; e uma vida divorciada de valores como esses implica, **na maioria das vezes**, em abrir mão da crença em Deus, **da aceitação dos propósitos em torno do nascimento de Jesus e da religião**, assumindo a postura **fria, prepotente e calculista** de ser o deus de sua própria vida, **desconhecendo, dessa forma, o que é ser verdadeiramente** completo e feliz.(...)”. Neste fragmento, a única alteração feita a partir das minhas sugestões foi a adjetivação do substantivo *postura*. A aluna, por conta própria, acrescentou o adjetivo *fria*. Todas as demais alterações são advindas de sua iniciativa.

Concluída a quarta versão, o texto já estava pronto para ser encaminhado à publicação, se não fosse pelo fato de o jornal ter informado que ele não poderia ultrapassar três mil caracteres. O texto da Gabriela apresentava mais de quatro mil. Esta situação traz à tona o que normalmente acontece, nos Ensinos Fundamental e Médio, em todas as disciplinas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Redação: os alunos escrevem textos para a escola, com o objetivo de serem avaliados, ao invés de, na escola, produzir textos e gêneros diversos que possam circular na sociedade, mostrando-lhes, assim, a real função da escrita. Dessa forma, eles internalizam regras textuais que valem apenas para os textos escolares, desconhecendo as que funcionam e as que são exigidas fora do contexto escolar. Se uma das funções da escola é preparar seus alunos para atuarem como sujeitos e cidadãos participativos na sociedade, é preciso rever certas superficialidades no ensino da escrita que tanto persistem nas salas de aula e nos livros didáticos.

Diante das reais circunstâncias de um novo contexto de produção socialmente situado, o texto da Gabriela precisou passar por mais duas reescritas, adequando-o às novas regras. Objetivando, portanto, sua publicação, minhas interferências, na quarta versão, procuraram auxiliá-la a reduzir o conteúdo, sem interferir na coerência e unidade temáticas. Foram estas:

- (1) Este parágrafo não menciona nenhuma vez a idéia-chave. Por isso, sugiro que o deixe de fora. Elabore outro parágrafo. Apresente apenas a temática que será discutida. Não precisa dar ênfase à história de Jesus.
- (2) Vamos incluir, claramente, a idéia “liberdade” e ocultar a fonte da entrevista dizendo, por exemplo: “Em entrevista a uma revista de circulação nacional, em maio deste ano, Michel Onfray deixou claro que Deus e a Religião são inimigos da liberdade e invenções...”.
- (3) Sugiro, para retomar a idéia-central e preparar o leitor para ouvir (ler) seus contra-argumentos, dizer: “...por isso, defende que só o ateu pode ser verdadeiramente livre...”.
- (4) Passar para o próximo parágrafo: “O filósofo ignora o fato...”.
- (5) Você pode iniciar o parágrafo a partir daqui: “Viver sem fé.....”
- (6) A partir daqui até o final deste parágrafo, acho desnecessário.
- (7) Seu texto pode terminar aqui. Se quiser, faça modificações.

Com respaldo nestas orientações, a aluna enviou sua reescrita para mim no dia dezoito de dezembro. Ela reconstruiu todo o primeiro parágrafo, excluiu partes inteiras, alinhavando as idéias que permaneceram:

1° **Ø A liberdade para curtir a vida e ser feliz é sempre um dos nossos maiores desejos, (1)mas precisamos pensar sobre o que nos garante o desfrute da verdadeira liberdade.**

2° **Em entrevista a uma revista de circulação nacional, em maio deste ano, o filósofo Michel Onfray deixou claro, em suas palavras, que Deus e a Religião são inimigos número um da liberdade e “invenções puramente humanas”.** Assumidamente ateu e opositor da religião, ele propõe um projeto chamado “hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer **sem limites**. Ao **Ø promover tal** projeto, Michel **Ø alega** que “as religiões exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte”, por isso **defende que só o ateu pode ser verdadeiramente livre.** Ø

3° **Ele simplesmente ignora** o fato de que todo o prazer que se possa ter neste mundo não dá o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenche o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoievski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto-conhecimento, à percepção do mundo, mas não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado na fé.

4° **Ø Viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas e uma vida divorciada de valores como esses implica, na maioria das vezes, em abrir mão da crença em Deus, da aceitação dos propósitos em torno do nascimento de Jesus e da religião. Distante de tudo isso, o homem assume** a postura fria, prepotente e calculista de ser o deus de sua própria vida, desconhecendo, dessa forma, o que é ser verdadeiramente completo e feliz.Ø

5° **O fundamento das religiões implica na busca da verdade, que nos leva à plena**

liberdade: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (...) Se, portanto, o Filho vos libertar, sereis verdadeiramente livres.” (João 8,32-34). A essa busca, muitos outros valores estão atrelados, entre eles, a importância da intimidade com Deus, e as opções que fazemos na vida. Não se pode viver valorizando mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. E, isso não significa que não podemos desfrutar dos prazeres, aliás, é uma questão de consciência: “Tudo vos é permitido, porém nem tudo vos convém.” (I Cor 6,12). O mundo nos oferece caminhos, mas muitos deles não são saudáveis, colocando em risco a nossa própria segurança. **Ø. Ø No entanto, é completamente possível gozar Ø da verdadeira liberdade e de prazeres duradouros Ø quando em submissão Àquele que(2) sabe o que é melhor para garantir a nossa integridade(3) humana. Com Deus aprendemos a gozar de uma liberdade que não fere nem a nós nem ao próximo.**

Minhas últimas interferências foram estas:

(1) Sugestão para complementar: “...maiores desejos. Tão intensamente a ansiamos que quase perdemos a noção de alguns conceitos que nos garante o desfrute....”

(2) e (3) Sugestões para complementar: “...Àquele que, muito mais do que qualquer filósofo,...” e “...integridade física, moral, espiritual e emocional”.

Da quarta versão em diante, o ano letivo já estava finalizado, porém a aluna manteve contato comigo, via e-mail, enviando-me a sexta e última versão de seu texto no dia vinte e dois de dezembro de 2005. No dia vinte e três, enviei para o site do jornal o texto reduzido. O texto poderia ou não ser aceito para publicação. Para a nossa satisfação, a publicação aconteceu no dia seguinte, véspera de Natal, e todos os sujeitos-participantes da pesquisa receberam esta notícia, via e-mail.

Finalmente, com pequenos acréscimos no primeiro e último parágrafos, a versão publicada, no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, foi esta:

Amigos da verdadeira liberdade

Quando se é criança ou jovem, adulto ou idoso, a liberdade para curtir a vida e ser feliz é sempre um dos nossos maiores desejos. Tão intensamente a ansiamos que quase perdemos a noção de alguns conceitos que nos garante o desfrute da verdadeira liberdade.

Em entrevista a uma revista de circulação nacional, em maio deste ano, por exemplo, o filósofo Michel Onfray deixou claro, em suas palavras, que Deus e a Religião são inimigos número um da liberdade e “invenções puramente humanas”. Assumidamente ateu e opositor da religião, ele propõe um projeto chamado “hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer sem limites. Ao promover tal projeto, Michel alega que: “as religiões exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte”, por isso defende que só o ateu pode ser verdadeiramente livre.

Ele simplesmente ignora o fato de que todo o prazer que se possa ter neste mundo não dá o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenche o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoiévski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino.” Mesmo a filosofia não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto-conhecimento, à percepção do mundo, mas não é suficiente para a construção de um mundo melhor fundamentado

na fé.

Viver sem fé é viver sem sonho, sem perspectivas e uma vida divorciada de valores como esses implica, na maioria das vezes, em abrir mão da crença em Deus, da aceitação dos propósitos em torno do nascimento de Jesus e da religião. Distante de tudo isso, o homem assume a postura fria, prepotente e calculista de ser o deus de sua própria vida, desconhecendo, dessa forma, o que é ser verdadeiramente completo e feliz.

O fundamento das religiões implica na busca da verdade, que nos leva à plena liberdade: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (...) Se, portanto, o Filho vos libertar, sereis verdadeiramente livres.” (João 8,32-34). A essa busca, muitos outros valores estão atrelados, entre eles, a importância da intimidade com Deus, e as opções que fazemos na vida. Não se pode viver valorizando mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. E, isso não significa que não podemos desfrutar dos prazeres, aliás, é uma questão de consciência: “Tudo vos é permitido, porém nem tudo vos convém.” (I Cor 6,12). O mundo nos oferece caminhos, mas muitos deles não são saudáveis, colocando em risco a nossa própria segurança. No entanto, é completamente possível gozar da verdadeira liberdade e de prazeres duradouros quando em submissão Àquele que, **muito mais do que qualquer filósofo**, sabe o que é melhor para garantir a nossa integridade **Ø física, moral, espiritual e emocional**. Com Deus aprendemos a gozar de uma liberdade que não fere nem a nós nem ao próximo.

Gabriela Telles é estudante do Ensino Médio do Colégio R.M.

No dia vinte e sete, o jornal publicou uma carta enviada por um de seus leitores com elogios ao texto de Gabriela. O leitor parabenizou a estudante, disse acompanhar diariamente os textos publicados e elegeu o dela como o melhor do ano. Vejamos a transcrição da carta:

Parabéns a Gabriela

Está de parabéns a estudante Gabriela Telles, estudante do ensino médio do colégio R.M., com o tema por ela desenvolvido “Amigos da Verdadeira Liberdade”, e publicado no dia 24/12/2005, no espaço “Opinião”. Acompanho e leio diariamente os artigos publicados neste espaço, e sem sombra de dúvidas, esta menina, se é que posso chamá-la assim, para mim, se tivesse que eleger e dar o meu voto, daria a ela. Para mim ela é a “menina de ouro” de todos os artigos publicados este ano, arrasou, humilhou, deixou para trás teólogos, professores, políticos, empresários, pastores, padres, e bispos, que, como ela defendeu em seu artigo, muitas vezes víamos os mesmos em busca de defender tão somente os seus interesses pessoais, suas “verdades”, seus interesses particulares, e muitos defendendo seus dogmas, sem se importar com o que Deus realmente defende em sua Palavra. Um verdadeiro presente de fim de ano, com este artigo, que para mim é o melhor e que calou profundamente no meu espírito. Continue a escrever, e trazer-nos mensagens tão maravilhosas como esta. Valeuuuuuu. Parabéns.

M.B., e-mail: prM@usonline.com.br

Certamente, tomar conhecimento desta carta foi muito gratificante, especialmente para a aluna que teve uma prova concreta do quanto ela pode interagir com as pessoas, fora da sala de aula e de sua escola, através da escrita, provocando-lhes reações e sentimentos singulares. Mesmo que a carta publicada tecesse críticas ao invés de elogios, a experiência não deixaria

de ser significativa.

Com base nas investigações até aqui apresentadas, apresento, no próximo Capítulo, uma síntese-analítica das características que norteiam as ações de reescrita dos alunos e as minhas enquanto mediadora no processo, além de dados coletados a partir dos questionários e Diários de Bordo, complementando, assim, a análise proposta nesta pesquisa.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DADOS COMPLEMENTARES

Neste capítulo, inicialmente, retomo as ações analisadas, sintetizando-as de forma analítica. Em seguida, descrevo alguns dados coletados nos Diários de Bordo e nos questionários aplicados após a produção do texto de opinião, acrescentando informações que complementam as dimensões desta pesquisa.

5.1 Quadros comparativos

No primeiro quadro, concentro as ações apreendidas dos meus procedimentos enquanto mediadora, que culminam nas diferentes ações de reescrita dos alunos, lembrando que as que evidenciam características não adequadas são as ações que, nas análises, foram consideradas restritas.

Quadro 7: As ações do professor-mediador

Intervenções na Mediação	Características Adequadas	Características Não Adequadas
a) Questionar (perguntas que instigam a reflexão e o diálogo interior).	O aluno é orientado a complementar e ampliar qualitativamente o conteúdo de seu texto.	Não encontrada.
b) Questionar (perguntas que não exigem, necessariamente, a reflexão, apenas o ato da exclusão ou uma rápida consulta à determinadas fontes para respondê-las).	O aluno pode tomar a iniciativa da exclusão ou da consulta e, também, refletir sobre a ocorrência.	O aluno pode tomar a iniciativa da exclusão ou da consulta, mas não da reflexão.
c) Questionar (perguntas que mostram lacunas semânticas que precisam ser preenchidas).	O aluno é orientado a preencher as lacunas ou a solucionar as contradições apontadas a partir de breves reflexões.	Não encontrada.
d) Questionar (perguntas que chamam a atenção para idéias contraditórias que precisam ser esclarecidas).	O aluno é orientado a refletir e a solucionar a ocorrência.	Não encontrada.
e) Sugerir vocábulos substitutivos.	Enriquecem o repertório vocabular do aluno.	A ampliação do repertório é apenas uma hipótese.
f) Corrigir vocábulos.	O aluno pode apreender a escrita correta da palavra pela simples observação.	Estimula a cópia, dificilmente a reflexão.
g) Fazer ou solicitar a exclusão de palavras, idéias e/ou parágrafos.	O aluno pode refletir sobre a real necessidade da exclusão e atender ao pedido.	O aluno pode fazer a exclusão sem passar pelo processo de reflexão.

h) Pedir o esclarecimento de alguma idéia que esteja confusa.	O aluno é levado a pensar sobre um outro modo de expressar a mesma idéia, com mais clareza, reescrevendo-a.	Não encontrada.
i) Pedir a reescrita de algum período ou parágrafo.	O aluno precisa refletir para elaborar a reescrita solicitada.	Não encontrada.
j) Dar pronta a sugestão de reescrita.	O aluno pode aprender pelo exemplo, observando e realizando a cópia de modo consciente.	A aprendizagem é apenas uma hipótese, isto é, praticar a cópia não produz, necessariamente, a aprendizagem.
k) Circular palavras repetitivas.	O aluno visualiza as repetições tautológicas apontadas e, para resolver o problema, busca as adequações necessárias, utilizando sinônimos e/ou exclusões lexicais.	Pode acomodar o aluno na posição de sujeito passivo que depende sempre do olhar atento do professor-mediador para detectar problemas dessa natureza.
l) Circular abreviações ou expressões de uso popular.	O aluno faz as correções e eliminações necessárias, tomando o cuidado para que, em produções futuras, não aconteçam problemas da mesma natureza.	O aluno pode realizar as correções e exclusões automaticamente e repetir as mesmas ocorrências, com a mesma frequência, em produções futuras.
m) Dialogar.	O aluno é incentivado à refletir e pode passar por um processo de diálogo interior mais profundo, culminando em resultados muito positivos na sua reescrita.	Não encontrada.

No próximo quadro, retomo as minhas ações e mostro, a partir delas, quais as características encontradas nas ações de reescrita dos alunos, respondendo a terceira pergunta que orientou a análise: “Das ações de reescrita dos alunos, quais podem ser consideradas superficiais, adequadas ou complexas?”.

Quadro 8: As ações de reescrita dos alunos

Ações Colaborativas Na Mediação	Ações de Reescrita Superficiais	Ações de Reescrita Adequadas	Ações de Reescrita Complexas
a) Questionar (perguntas que instigam a reflexão e o diálogo interior).	O aluno oferece respostas vagas, deixando lacunas semânticas em seu texto, ou não responde às perguntas.	O aluno responde as perguntas de forma satisfatória, demonstrando reflexão e vontade de melhorar sua escrita.	O aluno responde aos questionamentos, colocando-se, de fato, como sujeito no processo e apresentando alterações não previstas pelo mediador.
b) Questionar (perguntas que não exigem, necessariamente, a reflexão, apenas o ato da exclusão ou uma rápida consulta à determinadas fontes para respondê-las).	O aluno exclui o que lhe foi mostrado e copia a resposta solicitada na pergunta, mas não demonstra a iniciativa de excluir ou complementar ocorrências semelhantes sem o respaldo das interferências.	O aluno exclui e apresenta a resposta solicitada, além de demonstrar alguma iniciativa ao excluir ou complementar o que não lhe fora apontado, evidenciando sua atenção no processo.	O aluno não apenas exclui e apresenta a resposta solicitada, mas demonstra, com frequência, sua iniciativa ao excluir ou complementar o que não lhe fora apontado, evidenciando sua reflexão no processo.

c) Questionar (perguntas que mostram lacunas semânticas que precisam ser preenchidas).	O aluno não preenche as lacunas ou, na tentativa de preenchê-las, não o faz de modo adequado e as lacunas persistem.	O aluno preenche as lacunas de forma adequada.	O aluno preenche as lacunas de forma adequada, ampliando as suas colocações.
d) Questionar (perguntas que chamam a atenção para idéias contraditórias que precisam ser esclarecidas).	O aluno exclui o fragmento ou parágrafo apontado como contraditório para não ter que refletir e solucionar a ocorrência e, em alguns casos, inclui um novo fragmento ou parágrafo no lugar, sem considerar a unidade textual, apresentando novos problemas.	O aluno resolve o problema de forma adequada ou, para não estender a discussão, escolhe excluir o fragmento que apresenta a contradição, resolvendo o problema de outra forma, também de forma adequada, sem deixar lacunas semânticas.	O aluno soluciona as idéias contraditórias, ampliando seus argumentos e clarificando suas idéias.
e) Sugerir vocábulos substitutivos.	O aluno faz a substituição. A ampliação de seu repertório é apenas uma hipótese.	O aluno faz a substituição e a ampliação do repertório é também apenas uma hipótese.	O aluno faz as suas próprias escolhas, acatando algumas das sugestões de substituição e acrescentando outros vocábulos não sugeridos, atribuindo novos significados ao seu texto.
f) Corrigir vocábulos.	O aluno copia a correção. A reflexão é apenas uma hipótese.	O aluno copia a correção. A reflexão também não passa de uma hipótese.	O aluno corrige os vocábulos. A reflexão não deixa de ser uma hipótese, porém, considerando sua iniciativa e autonomia no processo, é bem provável que ele o faça.
g) Fazer ou solicitar a exclusão de palavras, idéias e/ou parágrafos.	O aluno faz apenas a exclusão apontada.	O aluno faz a exclusão e, também, visualiza, sozinho, a possibilidade de outras exclusões não apontadas.	O aluno não apenas faz a exclusão solicitada, mas realiza, com mais freqüência, outras que não lhe foram mostradas.
h) Pedir o esclarecimento de alguma idéia que esteja confusa.	O aluno reescreve a idéia, ainda de modo superficial.	O aluno reescreve a idéia de modo satisfatório, demonstrando interesse em melhorar sua escrita.	O aluno reescreve a idéia, acrescentando novidades.
i) Pedir a reescrita de algum período ou parágrafo.	O aluno reescreve a idéia, mas a falta de clareza persiste, ou reescreve apenas algumas das partes apontadas, demonstrando uma reescrita fragmentada.	O aluno reescreve, de modo adequado, todas as partes apontadas.	O aluno reescreve as idéias, ampliando-as e atribuindo novos sentidos ao seu texto.
j) Dar pronta a sugestão de reescrita.	O aluno copia a reescrita. A aprendizagem é apenas uma hipótese.	O aluno copia a reescrita. A aprendizagem só ocorre se ele o fizer de modo consciente.	O aluno transforma as minhas palavras nas palavras dele.

k) Circular palavras repetitivas.	O aluno elimina as repetições ou exclui todo o fragmento onde elas ocorrem, fazendo reescrita fragmentada e esquivando-se da responsabilidade no processo.	O aluno soluciona as repetições de modo adequado.	O aluno soluciona as repetições de modo sofisticado.
l) Circular abreviações ou expressões de uso popular.	O aluno corrige as abreviações e faz as eliminações necessárias.	O aluno corrige as abreviações e elimina as expressões de uso popular, fazendo, quando necessário, substituições adequadas.	O aluno corrige as abreviações e elimina as expressões de uso popular, fazendo, quando necessário, substituições adequadas.
m) Dialogar.	O aluno ignora a maioria das interferências apresentadas no diálogo, no intuito de facilitar a sua reescrita, privando-se da reflexão e, assim, realizando reescrita fragmentada.	O aluno interage com as interferências apresentadas no diálogo, ampliando o conteúdo de seu texto, ou não acata as minhas sugestões, optando por outras igualmente adequadas para dar mais qualidade ao seu texto.	O aluno interage com as minhas sugestões, demonstrando mais autonomia no processo, expressando, com clareza, seus valores idiossincráticos e idéias.

Por fim, apresento os números que evidenciam o nível geral das ações praticadas pelos alunos no processo de reescritas:

Quadro 9: Panorama geral das ações discentes

Número total de alunos que receberam sugestões de reescrita	36
Apresentaram ações de reescrita superficiais	12
Apresentaram ações de reescrita adequadas	11
Apresentaram ações de reescrita complexas	8
Realizaram cópia literal da versão anterior	3
Alteraram todo o texto	2

Retomarei os quadros para as considerações finais, no capítulo de Conclusão. Antes, porém, prossigo com a apresentação de dados que complementam as análises até aqui delineadas e que foram coletados dos Diários de Bordo e questionários aplicados.

5.2 Dados complementares

Os Diários de Bordo e os questionários oferecem dados que traduzem as reflexões feitas pelos alunos antes, durante e após o processo de produção. A apresentação destes novos dados, portanto, permite-nos adentrar neste universo singular e subjetivo dos alunos, procurando compreender algumas das suas dúvidas, idéias e críticas com relação à escrita vivenciada como trabalho e outras novidades da produção textual que lhes foi proposta por ocasião desta pesquisa.

5.2.1 Diários de Bordo

Dos oito diários produzidos, focalizo fragmentos registrados em quatro deles, isto é, priorizo os que são de autoria dos quatro alunos que tiveram suas versões textuais aqui analisadas. São estes: Gabriela, da turma A, e Paulo da D, os quais demonstraram ações de reescrita complexas; Daniela, da turma B, e Renata, da C, caracterizados com ações de reescrita adequadas. Exceto a Daniela, que entregou-me as páginas de seu diário, pessoalmente, em sala de aula, os demais o fizeram via e-mail.

Os primeiros fragmentos que apresento foram escritos por Paulo. Ele registrou momentos de reflexão antes e durante a produção do texto. Vejamos:

10/10/2005

(...) Das aulas que tive duas chamaram a atenção: religião e redação. Na aula de religião duas passagens me chamaram a atenção. “A fé é também um mistério”. Creio que isso é o que mais nos encanta, pois saber que algo é poderoso e que nos motiva a viver é algo que não conhecemos direito. “Jesus Cristo revelou que Deus é Pai misericordioso. Ele nunca abandona seus filhos.” Essa palavra me chamou muito a atenção, pois muda a imagem que temos de Deus. A imagem mais comum que temos de Deus é que ele é implacável e que nos castigará por nossos pecados, mas não é assim, Deus nos ama e por isso perdoa nossos pecados para que possamos nos tornar pessoas melhores e mais humanas.

Em redação, lemos uma entrevista com o defensor evolucionista Richard Dawkins. Não gostei de suas opiniões, pq ele defendeu os argumentos evolucionistas para criticar a igreja. O que mais discordei foi na função que ele designa para a educação. Dawkins diz que a educação é uma espécie de “arma” para combater a religião, mas a verdadeira função da educação é nos transmitir mais conhecimento para nos tornar pessoas melhores. (...)

Nesta passagem, fica claro que o aluno relaciona conteúdos de duas disciplinas: Religião e Redação. Essa conversa interdisciplinar cria os primeiros alicerces para o seu diálogo interior antes da escrita propriamente dita. O aluno faz uma análise pessoal dos fatos e, com respaldo nos seus valores idiossincráticos frente aos valores do outro, ele se posiciona na sua reflexão. Assim, Paulo já se prepara para os primeiros momentos de produção, um mês antes de receber a proposta por escrito. Na semana em que isto aconteceu, ele registrou:

12/11/2005

Nesta semana nos foi encaminhado a produção de um texto de opinião. Achei legal essa idéia, tendo em vista que é uma forma de produção textual diferente da que estamos acostumados a fazer. Vou escrever sobre a Educação e qual a sua real função. (...) Escolhi este tema porque foi o que mais me indignou, pois dos textos que a professora Débora nos levou para a sala o “Devoto de Darwin” dava a entender uma nova função para a educação, a de tirar a religião das pessoas. Podendo dizer isso de uma forma suave, mas ao mesmo tempo direta para que as pessoas vejam que essa não é a função da educação. Esse texto que estou

produzindo destina-se principalmente para as pessoas que não dão valor à escola e a todas as pessoas que se interessam por esse tipo de assunto: religião e educação. O primeiro objetivo que tenho ao fazer esse texto é mostrar que a educação existe para transmitir conhecimentos e não para fazer as pessoas deixarem de acreditar na existência de Deus. O que questiono é porque essas pessoas criticam Deus? Se vocês não acreditam porque tentam fazer as pessoas que crêem, deixarem de acreditar? Eles fazem isso porque o que a ciência não consegue explicar, a religião explica pela fé e isso incomoda os opositores de Deus. Como tudo o que disse anteriormente chego à seguinte conclusão: que os opositores de Deus são pessoas arrogantes e prepotentes, já que são contra Deus porque nunca conseguirão ter a influência que Deus tem sobre as pessoas e isso é o que eles mais desejam.

Algumas novidades chamaram a atenção do aluno e, por isso, ele afirma que “*é uma forma de produção textual diferente da que estamos acostumados a fazer*”. Ele sabia que, desta vez, estaria concorrendo a uma publicação no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, isto é, ele produziria um texto *na* escola, visando a sua divulgação fora dela. Para isto, não haveria limite de linhas, teria mais tempo para a produção e, principalmente, seria preciso focar os leitores desse veículo de circulação. Paulo sabia também que, antes da produção, ele teria que escolher o tema e elaborar, pelo menos, uma pergunta-chave. Cômico dos procedimentos, o aluno procura organizar-se da melhor forma possível. Ele revisa conteúdos que mais lhe interessaram, define sua temática, reflete sobre ela, levanta algumas perguntas-chave que deseja discutir em seu texto, já apresenta algumas respostas e traça seus primeiros objetivos com a produção.

Nos momentos em que expõe todo este conjunto de idéias em seu Diário, sem dúvida ele já construiu o esqueleto do seu texto. O aluno demonstrou compromisso com a escrita desde o início do processo. Vale lembrar que ele rascunhou várias páginas, em sala de aula, entregando-me uma versão antes da definitiva, realizando a reescrita em sua própria casa e, como resultado, colocou-se como sujeito de si na sua escrita, demonstrando autonomia no processo.

Gabriela, a aluna que conquistou a publicação de seu texto no jornal, registrou momentos de reflexão significativos durante o percurso de planejamento da produção:

(16/11/2005)

Para a produção do rascunho do meu texto, tentei buscar um tema diferente, que fosse menos dissertado pelos outros alunos, como " a existência de Deus", por exemplo. Acredito q debater esse tema, diretamente, implica em, "bater de frente" com os ateus, e entrar em questões muito particulares. Por isso, quero falar da Fé em outros aspectos:

* fazendo uma comparação com a revolução que a vinda Jesus Cristo gerou na humanidade, tanto para os que crêem, quanto para os que não crêem, pois, é impossível negar que Jesus não tenha marcado o tempo, as etnias e religiões, e, isso serve de argumento para contra-argumentar o texto de Onfray, quando diz

que a religião e Deus são invenções puramente humanas, pois se fossem, não teriam causado tanto impacto na sociedade;

* usando o sinônimo de vida sem fé = vida sem sonho, sem perspectiva, e então sem impulso para a construção de uma sociedade melhor;

* usando a IRONIA, que particularmente achei super legal, e muito importante pois choca o leitor, ou o aproxima da realidade, quando digo que concordo com Michel Onfray que há outras formas de resultados que não sejam a religião como a filosofia, DESDE QUE A RELIGIÃO, COMO ELE AFIRMA, SEJA MERAMENTE UM CONSOLO PARA AS PERDAS. (neste aspecto, pretendo explorar mais o meu texto, porém não tive tempo.. preciso melhorar e focar este parágrafo nisso!!)

* usando também um pensamento de Dostoiévsky, quando diz que o ser humano tem o pressentimento de um Ser supremo, e q o homem tem um vazio do tamanho de Deus, a partir disso, defendi que todos os prazeres, como a doutrina Onfray prega, todas as outras coisas são efêmeras, não são capazes de preencher esse "vazio reservado para Deus".

Estou crescendo muito tanto em conhecimento quanto na própria escrita.

Na verdade, não consegui ligar muito as outras disciplinas na minha redação, porém acredito que parte do conteúdo, e das minhas idéias, estão ligadas com a formação que eu tive, na escola mesmo, nos debates proporcionados desde à infância(...)

Além disso, fico grata de poder escrever sobre algo q me faz livre, e onde eu possa defender os princípios aos quais eu acredito e busco para minha vida.

Estas palavras nos mostram que o Diário não funcionou apenas como mero registro formal de dados, idéias ou reflexões, mas, principalmente, como um instrumento que possibilitou à aluna a retomada dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a organização de seus pensamentos, a expressão de algumas das suas opiniões e, conseqüentemente, o planejamento do seu texto. Ela fez uma prévia seleção das principais idéias e citações que utilizaria para, a partir delas, construir seus argumentos e contra-argumentos. Quando se refere à ironia, demonstra internalizar um procedimento que, até então, não estava habituada a fazer uso nas suas produções. Outro aspecto relevante é a transposição explícita que a aluna faz, relacionando a temática de produção com a sua vida diária e sua formação, a que recebeu “*na escola mesmo*” e “*nos debates proporcionados desde à infância*”. Dessa forma, materializando seus pensamentos na linguagem escrita, ela organiza, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), a estrutura de sua vida interior, dando-lhe uma expressão mais definida.

Uma das páginas enviadas por e-mail, o da Renata, ganhou contornos de interação. Nas suas palavras finais, podemos identificar a iniciativa do diálogo:

(16/11/2005, 20h15min)

Bom, hoje fui começar a planejar o meu texto. Peguei os textos entregues pela professora, reli cada um e grifei as partes mais importantes.

O assunto é muito grande e tive dificuldade de escolher um único tema que eu

gostasse de falar a respeito, pois acho tudo sobre isso muito interessante, mas acho que meus argumentos são meio vagos, não são convincentes.

Respondendo algumas das perguntas entregue no encaminhamento, escrevo esse texto pois é um trabalho do colégio que vale nota, e não somente por ela, mas também tenho interesse de que meu texto seja publicado no jornal, seria sim meu objetivo.

As discussões em sala não mudaram a minha opinião a respeito do assunto, não achei nenhum argumento que me convencesse do contrário, mas também nenhum forte argumento pra usar no meu texto... essa vai ser a minha dificuldade pelo visto.

Acho que terei de ler mais vezes, fazer algumas pesquisas e sentar com calma pra fazer essas escolhas...

Por hoje foi só...

Professora...

se você puder me dar uma ajuda, eu aceito...

A aluna relata seus procedimentos e dificuldades com relação à falta de argumentos convincentes. Também menciona seu interesse pela nota e, especialmente, pela publicação de seu texto no jornal. Em seguida, revela algumas das tarefas que planejou na tentativa de suprir suas dificuldades e, por fim, pede a minha ajuda. Devido ao fato de a aluna ter enviado esta página no horário em que eu estava conectada à internet, encaminhei-lhe a resposta poucas horas depois:

(16/11/2005, 22h04min)

Olá, Renata!

É quase impossível escapar das dúvidas nos momentos em que nos “debruçamos” sobre uma folha de papel em branco. Aliás, embora as dúvidas pareçam ser nossas piores inimigas, são elas que nos impulsiona para a busca de respostas consistentes.

Vamos por parte...

Você disse que ainda não decidiu qual tema irá discutir.

Escolher o tema é o primeiro passo e, de fato, a primeira dificuldade. Como você mesma disse, o assunto é muito amplo, mas não posso influenciar essa sua decisão.

(...) O mais importante é que o tema que escolher seja aquele que você deseja muito compartilhar com os leitores do jornal. Um tema que faça sentido para você e que, de alguma forma, você acredita que despertará, nos leitores, sentido semelhante.

Você também comentou sobre a falta de um “argumento forte”. Na verdade, não existem argumentos fortes, mas, sim, argumentos bem elaborados. Você pode fazer uso de um simples argumento por meio de uma linguagem e de um estilo bastante criativos e, dessa forma, conquistar a empatia do leitor. Lembra quando eu disse, em algumas de nossas aulas, que o modo como dizemos o que temos a dizer é uma estratégia argumentativa? Explore os recursos e a riqueza da nossa linguagem. Não tenha receio de fazer uso de figuras de linguagem (comparações, metáforas, ironias), de ser menos previsível, de contra-argumentar as citações que utilizar, ou de concordar com algumas. Mande para mim seus rascunhos. Pode começar com apenas uma parte, um parágrafo...

Até logo!

Débora

Um dos aspectos mais relevantes, neste momento, é considerar a possibilidade de interação que a escrita, via e-mail, permite fora do contexto escolar. Tanto na interação

vivenciada em sala de aula, quanto na que pode ser construída fora dela, é de fundamental importância que o professor, enquanto mediador, trate os alunos na sua individualidade, particularizando ações que preencham as suas reais necessidades. Para isto, tão importante quanto a ação do professor em diagnosticar as dificuldades dos alunos, é a ação destes em dialogar com seu professor, questionando e contando quais suas dúvidas no processo de construção da escrita. Renata pediu-me orientação, demonstrando estar aberta para o diálogo e, na medida do possível, procurei auxiliá-la com explicações. Os resultados foram positivos e, como vimos, suas ações de reescrita adequadas.

Em um dos fragmentos do diário de Daniela, encontrei reflexões e perguntas que denotam algumas de suas inquietações, traduzindo, assim, uma parte do processo de internalização/monologização frente às leituras discutidas, em sala de aula, e que subsidiaram a produção de seu texto. Vejamos:

31/10/2005

Hoje, na aula de Redação, lemos o texto “Deus está nu”. Foi uma reportagem que a Veja fez com Onfray.

Bom, o que mais me incomodou foi quando Onfray disse que “Deus é igual Papai Noel e os contos de carochinha”. Acho que essas pessoas são muito ignorantes, eles acham que só eles sabem da razão, do mundo... Aí tem uma parte da entrevista que também me chamou atenção: “Deus e a religião são invenções puramente humanas, assim como a filosofia...”

Bom, se tudo isso é criação (invenção) humana então o ateísmo é o quê? E a ciência? Tirei uma dúvida na aula, a (*nome de uma colega*) falou que não é ateu e nem religiosa, então ela é o quê? (...)

Além de responder aos questionamentos dados pelo professor, é essencial que os alunos elaborem e respondam as suas próprias indagações no processo de construção da escrita. Advindas do seu interior, as perguntas são ações que colaboram para ativar ainda mais o processo de reflexão enquanto a escrita é pensada, elaborada, planejada e construída. Por isso a importância do tempo de sedimentação do conhecimento. Ela teve tempo suficiente para, a partir das leituras e da interação com os colegas, tratar algumas das suas dúvidas que, na realidade, são suas críticas indiretas com relação às opiniões contrárias às dela. Seus questionamentos funcionam como um dos alicerces para sua escrita. Ela sabe de onde partir para obter material consistente e significativo para a sua escrita. Se as perguntas não acontecerem no interior dos alunos, quais respostas terão para oferecer aos seus leitores na escrita? Focalizar apenas as perguntas do outro limitam a sua própria capacidade de descobrir, por si mesmos, as perguntas que refletem suas verdadeiras curiosidades e interesses pessoais.

Ao final de todo o processo de reflexão, questionamentos e reescritas, as alunas Gabriela e Daniela, respectivamente, avaliam seu desempenho:

(06/12/2005)

Gostei muito dessa experiência de fazer várias versões de um mesmo texto, com um tema tão rico!! gostei muuito mesmo!! A experiência de ter mais tempo para ler e reler foi mTo legal! Gostei de ver o meu próprio progresso! Isso tudo contribui muito para uma escrita melhor. 1° ter conhecimento; 2° falar sobre o tema de que gosto livremente; 3° expor minhas idéias no papel. É um processo de reflexão que nos faz mais críticos ao escrever. Hoje, nota, provas, avaliações do colégio já não valem nada perto do aprendizado que eu preciso buscar.

(27/11/2005)

A professora deu várias sugestões nos meus textos e vi muitas mudanças. Não foi fácil do começo, mas com a ajuda dela consegui melhorar. Acho que ficou muito bom.

Reconhecer seu próprio crescimento contribui para que os alunos construam uma imagem positiva de si mesmos, enquanto produtores de textos, proporcionando-lhes uma consciência cada vez mais sedimentada de que escrita requer mesmo a sua ação no processo, não apenas a do professor-mediador.

De um modo geral, os fragmentos analisados evidenciaram:

- a) a reflexão do aluno sobre o assunto estudado em sala de aula e a relação que faz entre os conteúdos ministrados em diferentes disciplinas;
- b) como se dá, no aluno, o início do processo e as primeiras tentativas de planejamento do texto a ser produzido;
- c) os objetivos que norteiam a sua produção e seus percalços reflexivos no processo;
- d) o sentido que o aluno atribuiu à temática e à produção escrita, relacionando-a a sua vida diária;
- e) a interação e a mediação como auxílios importantes e reconhecidos pelo aluno no planejamento e na construção de sua escrita;
- f) a consciência da reescrita, no aluno, como parte do processo da produção escrita;
- g) a motivação do aluno ao se ter outro veículo de circulação determinado para seu texto e, conseqüentemente, outro interlocutor marcado que não seja apenas o professor-avaliador;
- h) a importância do tempo para a produção e, especialmente, para a reescrita;

- i) a auto-avaliação e o reconhecimento pessoal dos alunos com relação ao seu crescimento no processo.

Prossigo com a apresentação de resultados obtidos nos questionários aplicados ao final do processo. Os alunos manifestam alguns pontos relevantes com relação ao processo de produção pelo qual passaram.

5.2.2 Questionários

Todos os alunos receberam o questionário composto por nove perguntas abertas, porém oito deles não o devolveram. Apresento, portanto, resultados coletados de sessenta e um questionários. Das questões propostas, focalizo apenas as de números um, três e cinco, que se referem especificamente ao processo de produção, por terem sido estas as que evidenciaram dados muito mais relevantes, esclarecedores e pertinentes aos objetivos desta pesquisa, permitindo-nos, também, um panorama geral das respostas dadas nas demais questões.

Todas as perguntas referem-se ao texto de opinião produzido. A primeira, “*Qual tema você escolheu para produzi-lo e qual foi a pergunta-chave que orientou sua produção?*”, teve como objetivo averiguar se os alunos atenderam as primeiras solicitações dadas no comando de produção. Vejamos os primeiros resultados:

Quadro 10: Ocorrências de temas e perguntas-chave

Classificação das Ocorrências Levantadas	Quantidade de alunos
a) Apresentaram tema e pergunta-chave	28
b) Apresentaram apenas o tema	36
c) Apresentaram apenas a pergunta-chave	53
d) Não apresentaram o tema	6
e) Não apresentaram a pergunta-chave	8
f) Não delimitaram o tema adequadamente	19

Dadas às dificuldades demonstradas, em sala de aula, com relação à escolha do tema e à compreensão dos alunos acerca da necessidade de se ter realmente uma pergunta-chave que orientasse sua produção, considero estes resultados positivos. Porém, um dos fatos que chama a atenção é o de que os alunos tiveram mais dificuldades em delimitar o tema do que em definir sua pergunta-chave. Dos cinqüenta e cinco alunos que apresentaram o tema, dezenove não o delimitaram de modo adequado. Isto evidencia que, no contexto de sala de aula, o ato de questionar não precisa ser, necessariamente, ensinado, mas incentivado, por se tratar de uma ação inerente no ser humano. Já a delimitação do tema requer ensino e os resultados mostram que alguns alunos não internalizaram este procedimento.

Quanto aos alunos que apresentaram tema e/ou pergunta-chave, esta pesquisa não teve como objetivo conferir se cada um dos textos produzidos realmente tratam sobre a temática escolhida e respondem a pergunta-chave elaborada. Principalmente com relação às perguntas-chave, não existe a certeza de que as apresentadas no questionário foram mesmo planejadas antes da escrita, porque nem todos as colocaram, por escrito, nas versões que me foram entregues.

Algumas perguntas-chave aparecem explícitas acima ou no título dos textos produzidos por dezessete alunos. Passo a listar aqui estas e outras que retirei dos questionários, eliminando as que se mostraram muito parecidas:

- *Qual o benefício da religião?*
- *Todos são verdadeiramente livres?*
- *Como o fanatismo religioso prejudica a humanidade? Onde? Por quê?*
- *Filosofia... ou seria religião?*
- *A humanidade pode viver sem religião?*
- *Como provar a existência de Deus?*
- *Será que um dia a Ciência poderá acabar com a Religião?*
- *Acreditar em Deus ou na Razão?*
- *Um ateu não acredita mesmo em Deus?*
- *Deus de amor ou Deus de guerra?*
- *Religião = Liberdade?*
- *Só o homem ateu pode ser livre?*
- *Se a presença de Deus não nos é visível concretamente, quais seriam os motivos/provas de que sua existência é certa?*
- *Qual a diferença entre o ateu, o incrédulo e o indiferente?*
- *Qual a função, o objetivo da educação?*
- *Será que só a igreja tem a chave do paraíso?*
- *Existiria uma religião “correta”?*
- *Por que as pessoas ainda não acreditam em Deus?*
- *Por que as religiões pregam a destruição dos prazeres e da liberdade?*
- *Como anda a crença em Deus nos jovens de hoje?*
- *Há alguma semelhança entre evolucionismo e ateísmo?*
- *A Religião e a Ciência podem caminhar juntas?*
- *Os ateus são discriminados e sofrem com isto?*
- *Será que Michel Onfray não está criando outro tipo de religião?*
- *Como é a liberdade para Michel Onfray?*
- *A Igreja tem que se atualizar?*
- *Qual é o pensamento das pessoas sobre Deus?*
- *Um dia o mundo será predominantemente ateu?*
- *Por que Richard tratava a religião como um “vírus da mente”?*
- *Um cientista pode ser religioso?*
- *O homem é uma criação ou um primo do macaco?*
- *Se Deus existe, por que as pessoas morrem?*

Estas perguntas exemplificam a possibilidade de diversificação temática na produção de textos, sinalizando para a importância de os questionamentos serem, de fato, uma iniciativa

também dos alunos. É a partir de simples tarefas como esta que eles começam a sentir a responsabilidade no processo de construção da escrita.

Com respaldo nas respostas apresentadas na terceira pergunta, foi possível verificar o interesse dos alunos pela produção dentro das novidades que lhes foram propostas. Para a primeira parte da questão, “*Você sentiu motivação nessa atividade?*”, temos:

Quadro 11: Níveis de motivação

Ocorrências levantadas	Quantidade de alunos
a) Motivados	49
b) Não motivados	7
c) Desmotivados só no início	4
d) Mais ou menos motivados	1

Na segunda parte da pergunta, “*O que de fato o motivou ou o que faltou para que isso acontecesse?*”, os alunos que manifestaram a ausência de motivação, apresentaram justificativas semelhantes:

- *O tema não me agrada.*
- *O assunto não me interessa.*
- *Final de ano, todo mundo cansado, ainda mais para tratar de um tema complexo como este.*
- *O tema é fácil de discutir e complicado de colocar no papel.*
- *Não gostei do tema.*
- *Não tinha conteúdo de minha parte para escrever sobre o tema.*
- *Faltou motivação porque a outra turma não fez e acho isso injusto. Por que nós temos que sofrer e eles não?*

As seis primeiras justificativas mostram que a liberdade de escolha temática, ainda que objetivasse a motivação, não surtiu neles o efeito pretendido. Na última, o aluno se refere à metade da turma que tinha aulas de Redação com outro professor e, por ocasião desta pesquisa, as novidades no processo de produção foi uma proposta bimestral aplicada apenas nas minhas turmas. Sua resposta, embora pareça cômica, é muito séria, pois representa a visão que alguns alunos ainda têm acerca da escrita vivenciada como trabalho: um sofrimento.

Os que afirmaram não se sentirem motivados no início do processo, explicaram-se assim:

- *No início não, só quando o assunto começou a fluir na minha mente.*
- *Primeiramente não gostei, mas depois quando comecei a escrever consegui ter mais motivação, principalmente quanto estava em casa, em silêncio, sozinha.*
- *No começo não estava muito motivada, mas depois de reler os textos, comecei a*

interessar-me pelo assunto e ficar curiosa para pesquisar mais sobre certos pontos e refletir sobre os mesmos.

- *A princípio não gostei do tema, mas depois me senti livre para expressar minhas idéias.*

Todas as justificativas refletem a importância de dar, aos alunos, mais tempo para a produção, para a suas reflexões e sedimentação do conteúdo, possibilitando, inclusive, que algumas etapas desse processo aconteçam fora da sala de aula.

O aluno que respondeu “*Mais ou menos*”, explicou: “*Gostei de ter tempo e várias versões para produzir a redação, o problema é que não gosto muito de escrever*”. Sua justificativa evidencia o fato de que, muitas vezes, os educandos precisam lidar com certas barreiras e dificuldades pessoais no processo da escrita vivenciada como trabalho. Só assim terão condições de, como este aluno, extrair o que há de positivo e construtivo na produção de textos.

As justificativas apresentadas por aqueles que se sentiram motivados culminam nas respostas que deram na questão de número cinco, “*Compare o modo como foi encaminhada essa produção com o que normalmente é feito em sala de aula e sinta-se livre para comentar aspectos positivos e/ou negativos*”. Cada um deles apresentou apenas pontos positivos e foram exatamente estes, os pontos levantados, que os motivaram. Vejamos quais foram os mais citados:

Quadro 12: Os aspectos positivos da produção sob a perspectiva dos alunos

Aspectos positivos	Quantas vezes Foram citados	Mostra representativa das respostas
a) Mais tempo para a produção e/ou mais tempo para escrever duas ou mais versões	32	<i>“Esse texto era para ter sido um dos nossos melhores com o tempo que tivemos. Tivemos o dobro ou triplo de tempo que normalmente temos, acho que deveria ser assim sempre” e “Foi muito bom, chegamos a uma 3ª versão, coisa que nunca tinha acontecido”.</i>
b) Tema livre	17	<i>“A produção foi encaminhada com liberdade de escolha do assunto. Isso foi bacana, pois abriu espaço para todos escreverem do tema que mais gostam, assim escrevi melhor e me interessei mais.”</i>
c) Publicação no jornal	11	<i>“Penso que não eram muitas pessoas que sabiam que você poderia escrever um texto e mandar para um jornal.”</i>
d) A mediação na escrita	7	<i>“A professora acompanhou de perto todo o processo, houve um encaminhamento mais específico a cada versão do texto.”</i>
e) Mais tempo para a pesquisa	5	<i>“Pesquisamos mais e assim tivemos mais argumentos.”</i>

f) Mais tempo para refletir	7	<i>“Refletimos bastante dando uma boa base para a produção.”</i>
g) Interação via e-mail	6	<i>“Gostei da liberdade de mandar meus textos para a professora via e-mail.”</i>
h) Tema bem explorado	4	<i>“O assunto foi bem explorado pela professora.”</i>
i) A produção em casa	4	<i>“A produção em casa também é importante por causa do silêncio e concentração.”</i>

Os números confirmam o quanto os alunos valorizam o tempo e a liberdade de escolha temática oferecidos para a produção. O fato de propor a publicação no jornal também foi uma novidade motivadora. Ainda que em números menos expressivos, outros aspectos foram lembrados, dentre eles, destaco a mediação e a interação via e-mail. Os alunos que fizeram estas citações demonstraram, nas suas respostas, que se sentiram apoiados no processo de produção.

Na questão três, os que expressaram sua falta de motivação, reforçaram, na de número cinco, suas razões:

Quadro 13: Os aspectos negativos da produção sob a perspectiva dos alunos

Aspectos Negativos	Quantas vezes foram citados	Mostra representativa das respostas
a) O tema	3	<i>“Não gostei do assunto e não tinha argumentos.”</i>
b) Processo muito demorado	2	<i>“Cansativo, tivemos que fazer a mesma coisa três vezes.”</i>
c) A época em que ocorreu a produção	2	<i>“Ruim porque num final de ano tive que pensar num assunto complicado como a religião e a ciência.”</i>

Estas respostas refletem a individualidade dos alunos em sala de aula e as diferentes reações que manifestam diante das mesmas circunstâncias ali propostas e vivenciadas. Embora os números mostrem que a maioria recebeu bem as novidades do processo, já era de se esperar as reclamações de alguns alunos e não deixo de compreender as suas razões:

- a) nenhum aluno foi ou pode ser obrigado a gostar de um assunto;
- b) as reescritas não deixam de ser, algumas ou muitas vezes, um processo cansativo, até para os que as realizam com prazer;
- c) a disposição dos alunos para a aprendizagem, de fato, sofre alterações no decorrer de um ano letivo e é natural que estivessem cansados no quarto bimestre.

Neste capítulo, sintetizei os dados analisados e acrescentei outros, extraídos dos Diários de Bordo e dos questionários, por serem importantes não apenas para complementar os

objetivos aqui propostos, mas, principalmente, por colocar em evidência a avaliação e a voz dos sujeitos que participaram de todo o processo. Feito isto, passo à Conclusão desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, minha proposta inicial foi a de voltar os olhos para a minha própria prática, em sala de aula, enquanto professora de Redação, com a finalidade de investigar as ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio, na construção da escrita, e se essas ações culminam na expressão da individualidade discursiva dos educandos nos textos produzidos. Nesse intuito, delimiti três objetivos específicos, os quais retomo para sintetizar os resultados demonstrados nas análises e nos quadros comparativos.

A partir do primeiro objetivo, identificar as ações do professor na mediação feita nos textos do aluno, para verificar se essas ações culminam na individualidade discursiva dos educandos, vimos que essas ações oscilam entre as classificadas como: adequadas, as que instigam, de forma muito mais significativa, o diálogo interior nos alunos, possibilitando-lhes, conforme Bakhtin (2003), a expressão de sua individualidade na escrita e, conseqüentemente, contribuindo para a qualidade da reescrita; e as restritas, em que identifiquei aspectos não adequados, chamando a atenção para as interferências que estimulam mais a cópia que a reflexão, de modo a automatizar as ações de reescrita do aluno e, assim, colaborando em menor grau para que ele seja levado a expressar seu conhecimento e seus valores internalizados de modo singular, resultando na escrita marcada pela reprodução.

O segundo objetivo foi caracterizar as estratégias de envolvimento dos alunos na produção textual, a partir da colaboração do professor, no intuito de classificar suas ações de reescrita. As análises mostraram as seguintes ações discentes: ações superficiais, em que as reescritas ficaram limitadas a fragmentos, de modo que permaneceram algumas lacunas semânticas, a artificialidade e a fuga dos alunos dos questionamentos e reflexões; ações adequadas, a partir das quais as reescritas evidenciaram o interesse do aluno em melhorar sua escrita, levando-o a atender, de modo satisfatório, cada uma das interferências e sugestões, demonstrando alguma iniciativa no processo ao fazer suas próprias escolhas, sem deixar lacunas em seu texto; ações complexas, que demonstraram maior autonomia e reflexão dos alunos no processo, colocando-se como sujeito que interage com as ações do professor e que, com muito mais freqüência, tomou a iniciativa de (re)dizer suas idéias e dizer-se ao outro, resultando em textos marcados por sua individualidade.

Ao verificar o dizer dos alunos a respeito do processo de produção que lhes foi proposto, a fim de diagnosticar a sua avaliação acerca das ações vivenciadas na escrita como trabalho, terceiro objetivo proposto, podemos constatar, através dos Diários de Bordo e dos questionários, que muitos alunos reconheceram a importância do tempo cedido para a produção, o que lhes possibilitou mais tempo para se dedicarem nas suas ações de planejamento, de (re)escrita e nas suas reflexões acerca da temática escolhida para a produção. Vários deles demonstraram, também, valorizar as ações do professor no processo de mediação, além do direito de escolha temática e a possibilidade de produzir um texto de opinião no intuito de interagir com outros interlocutores fora do contexto escolar. Por fim, dos sessenta e nove alunos participantes, apenas sete levantaram aspectos negativos com relação à escrita vivenciada como trabalho.

Alcançados cada um dos objetivos específicos, acabamos por refletir sobre as ações colaborativas do professor e as do aluno no processo de produção textual, de modo a ampliar os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio, que foi o objetivo geral desta pesquisa. Podemos inferir, por exemplo, que dificilmente um aluno estará em condições de desenvolver sua autonomia e suas ações na (re)escrita, ultrapassando as de nível superficial ou adequado, quando, na mediação docente, predominarem as interferências que estimulam apenas a cópia, ao invés de motivá-lo com comentários e/ou perguntas que objetivam desestruturar o universo de suas certezas, forçando-o ao raciocínio, à reflexão e à descoberta de sua própria individualidade e valores idiossincráticos ainda mal esclarecidos ou compreendidos. Interferências, na escrita do aluno, que focalizam mais a forma que o conteúdo, estreitam as possibilidades de uma reescrita na qual ele mesmo perceba seu avanço enquanto sujeito e produtor de textos capaz de dizer-se ao outro.

Os resultados também demonstram que, embora escolarmente situada, a artificialidade das atividades de escrita pode ser amenizada a partir do momento em que são considerados, antes e durante o seu processo de construção, as condições de produção textual (GERALDI, 1997), culminando, inclusive, na elaboração adequada dos comandos que, com o respaldo dessas condições, orientam os alunos à produção, apresentando-lhes a finalidade da escrita, a especificidade do gênero textual, o(s) lugar(es) preferencial(is) de circulação e o interlocutor eleito (MENEGASSI, 2003). Conforme mostram os Diários de Bordo e os questionários, cada um desses fatores, somados à expectativa dos alunos pela nota, funcionam, também, como um estímulo para a elaboração de seus textos. Eles descobrem uma outra finalidade para a sua escrita, vivenciam-na como trabalho e começam a compreender a reescrita como parte do processo a partir do momento em que, sob a mediação do professor, produz um gênero específico para interlocutores virtuais específicos.

Vimos que, na mediação e na relação de interação que a partir dela se estabelece, é importante que as intervenções do professor viabilizem transformações significativas nos alunos, enquanto sujeitos, e, conseqüentemente, em seus textos. Dessa forma, criam-se as possibilidades de fazê-los avançar sobre os próprios processos de aprendizagem (BAQUERO, 1998), desenvolvendo seus níveis de autonomia na escrita e no processo de reescritas, atingindo, assim, a metaconsciência e a condição de se colocarem como o outro de si mesmos nas atividades de produção textual (BAKHTIN, 2003). Fora da sala de aula, a mediação e a interação professor-alunos também ocorrem de forma significativa, conforme nos mostrou a pesquisa com relação às situações de produção escrita via e-mail. Entretanto, as análises exemplificaram que nem todas as intervenções oriundas da mediação contribuem de forma visível e significativa para que isto ocorra, em especial as que estimulam a cópia, facilitando as ações discentes na reescrita, ao invés de auxiliar ou desafiar os alunos às ações mais complexas.

Compreendemos também que a construção da escrita começa muito antes da escrita em sala de aula propriamente dita e, neste processo, quanto maior o espaço de tempo concedido à produção, maiores as possibilidades para que a sedimentação do conhecimento aconteça com qualidade, resultando também na qualidade da (re)escrita. A formação, a sedimentação e a expressão do conhecimento, que ocorrem concomitante e recursivamente no percurso inter-intra-inter-individual dos sujeitos (VYGOTSKY 1988), acontecem nas suas leituras, nas suas reflexões, nas horas em que analisam algumas possibilidades temáticas, nos momentos em que participam das aulas, ouvindo, opinando, trocando idéias com os colegas e o professor. Entretanto, quando se trata de produção de textos, a sedimentação acontece, inclusive e principalmente, na escrita e nas reescritas, quando o aluno se vê forçado a expressar seus valores, conhecimentos e idéias de modo coeso, coerente, organizado, claro e convincente, de modo a fazer com que, conforme Bakthin (2003), as atividades externas organizem as internas para, em seguida, o conhecimento internalizado retornar ao social com uma roupagem singular, que coloque em evidência a sua subjetividade.

Em outras palavras, todo o universo de conceitos e valores advindos e apreendidos das relações interpessoais não retorna ao outro com uma nova aparência sem antes passar por um processo de internalização marcadamente individual e idiossincrático. A (re)escrita exige do aluno não apenas um olhar ao seu redor, avaliativo e crítico, mas, também, um olhar para si mesmo, intrapessoal e reflexivo. Assim, finalmente, ele terá condições de se colocar como sujeito na sua escrita, fazendo retornar ao social não um produto redacional qualquer, mas uma produção de idéias significativas, resultado da sua atitude responsiva no processo. Por isso, concomitante com suas ações de reescrita, é fundamental que as do professor, enquanto

mediador no processo, aconteçam de modo a colocar em foco o autor do texto e não apenas o texto do autor, estabelecendo critérios específicos no ensino da escrita, com o objetivo de atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, que também são específicas. Assim, o texto do aluno só não apresentará mudanças significativas e qualitativas se ele, enquanto autor, permanecer no assujeitamento, insistindo na irresponsividade (BAKHTIN, 2003), demonstrando pouca ou nenhuma volição e consciência que requer o processo de construção da escrita (VYGOTSKY, 1998; BAQUERO, 1998).

Enfim, se por um lado, o aluno é responsável por suas próprias ações de reescrita e as minhas, enquanto mediadora, é que podem desencadear, em maior ou menor grau, essas ações, por outro, ainda que objetivem influenciar positivamente a reescrita dos alunos, as ações mediadoras não são fatores que determinam, sozinhas, as ações dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou que nem sempre os questionamentos sugeridos na mediação desencadearam, nos alunos, ações de reescrita que demonstrassem sua autonomia, maturidade reflexiva e iniciativa de adentrar como sujeito no processo de produção textual. Ou seja, nem sempre o aluno responde aos questionamentos que lhes são feitos e, quando respondem, não o fazem de maneira completa ou adequada. Se os educandos não estiverem abertos à interação e ao diálogo com o outro (mediador) e consigo mesmo, no processo de produção, sua competência e habilidades enquanto produtor de textos estaciona, não ultrapassando o nível de superficialidade.

A partir dessas reflexões e constatações, posso afirmar que a relevância deste trabalho está, primeiramente, na aprendizagem e nas mudanças que em mim ocorreram ao realizá-lo. Por se tratar de uma pesquisa-ação, ao expor e analisar a minha prática, em sala de aula, foi necessário deslocar-me da posição de professora-mediadora para a de pesquisadora, colocando-me, assim, como o outro de mim mesma em todo o percurso aqui delineado. Esta não foi uma tarefa muito simples, especialmente nos momentos de análise, em que precisei (re)avaliar, com criticidade, meus procedimentos didático-metodológicos no ensino da escrita. Porém, ainda que em alguns momentos da pesquisa tenha prevalecido a posição de professora, a de pesquisadora contribuiu de forma significativa para ampliar, sedimentar e aprimorar a minha visão teórico e prática acerca do ensino e da aprendizagem de escrita em língua materna. Acredito que transformações importantes podem ocorrer, nas salas de aulas, com o objetivo de aprimorar o aprendizado dos alunos, quando elas começam a acontecer, primeiro, nos educadores (TRIPP, 2005).

Ressalto, ainda, que, desta experiência, percebi a possibilidade de uma futura pesquisa, em que se focalize toda uma trajetória de produção textual dos educandos, durante um ano letivo, no intuito de investigar quais alterações ocorrem nas suas ações de (re)escrita, a partir

da colaboração das ações do professor-mediador, e quais as modificações que se fazem necessárias nessa mediação para que os alunos alcancem a metacsciência da escrita no seu processo de construção. Ainda, como um dos possíveis objetivos dessa proposta de pesquisa, analisar a argumentatividade dos alunos-produtores, tem-se a finalidade de compreender de que modo as intervenções do professor podem colaborar no aperfeiçoamento desta habilidade.

Creio que a importância desta pesquisa está, também, na possibilidade de contribuir com outros professores, especialmente os de Língua Portuguesa, que têm especial interesse não apenas em ampliar seus conhecimentos lingüísticos acerca do ensino e da aprendizagem da escrita vivenciada como trabalho, mas, principalmente, que estão dispostos a analisar a sua prática em sala de aula, viabilizando as mudanças e estratégias necessárias para formar alunos competentes na produção de textos, cōscios da real função da escrita, e transformá-los em sujeitos capazes de questionar o outro e a si mesmos, valorizando e expressando a sua autonomia e individualidade nos textos que produzem. Assim, os alunos terminarão o Ensino Médio preparados para fazer a diferença na sociedade e nos mais variados concursos.

Para isto, tornarei público os resultados desta pesquisa, apresentando-a em eventos e publicando-a em periódicos. Também divulgarei este material, por meio de cópia, à Coordenação do Ensino Médio da instituição onde coletei os dados analisados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp: Pontes, 1988.
- BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRANDÃO, H.N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. *Escrita, Leitura, Dialogicidade*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed., v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 94-106.

DEMO, P. *Saber pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. Campinas, São Paulo: Cultrix, 1977.

EVANGELISTA, A.A.M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Intermédio: cadernos CEALE. Belo Horizonte: Formato/Ceale (FAE-UEMG), 1998.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M.C. (org.) *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 194-301.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. *Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 295-314.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.). Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, p. 39-46.

GUIMARÃES, E.R.J. Sobre alguns caminhos da pragmática. In: *Sobre pragmática: CCHL – Faculdades integradas de Uberaba. Série Estudos, nº 9*, p. 15-29, 1983.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O que é realidade*. 9. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, V. S. O ensino da dissertação no Ensino Médio: características, problemas e alternativas de solução. *Linguagem e Ensino*, Pelotas-RS, vol. 5, n. 2, 2002, p. 11-48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela e outros (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

_____. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. (Tese de Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), Assis.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M.; MALENTACHI, D. A. A origem das informações em redações do vestibular: estudo de caso. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1): 53-60, 2001.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. (2005). *O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor*. Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em 17 abr. 2005.

OHUSCHI, M. C. G. *A produção de texto no curso de letras: diagnóstico do ensinar a escrita*, 2006. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RISTOFJ, Dilvo I. *Quanto tamanho é documento: Por que Johnny escreve mais do que João*. In: BIANCHETH, L. (org.) *Trama & texto: leitura crítica escrita criativa*. Vol II. São Paulo: Plexus, 1997.

SANTANA, E. M. A. *Processo discursivo na prática da reescrita sob a perspectiva da interação professor/aluno*. CCS Educação, Tecnologia e Cultura (ETC), Revista do Centro de Educação Tecnológica da Bahia. Disponível em <http://www.cefetha.br/comunicação/artigo02.html>. Acesso em 6 jan. 2006.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, T. B.; OSÓRIO, A. M. do N. A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário. In: Alfabetização, Leitura e Escrita, n. 10. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/terezabressandesouza.rtf>. Acesso em 3 jan. 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 125-167.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N.M. (org.) *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANEJAMENTO DE ENSINO

DISCIPLINA: Redação		CARGA HORÁRIA: 2 horas-aulas semanais	
PROFESSOR RESPONSÁVEL: Débora Azevedo Malentachi			
CURSO: Ensino Médio		SÉRIE: 2º ano	
Nº DE AULAS NO BIMESTRE: 18		4º BIMESTRE: 03/10 a 13/12	
Nº de aulas	Conteúdos	Competências / Habilidades	Abordagem Metodológica/ Recursos didáticos
10 aulas	a) Argumentação e contra-argumentação a partir dos seguintes temas: "Como a Ciência explica a vida?" e "O que pensam as pessoas sobre sua própria existência e/ou sobre a existência de Deus?"; sob um enfoque interdisciplinar: Filosofia, Literatura, Ensino Religioso e Redação.	a) Ampliando o conhecimento sobre questões subjetivas e, ao mesmo tempo, polêmicas, para que o aluno se conscientize de que, ao conhecer o que o outro diz, é preciso que se coloque na posição de sujeito ativo e reflexivo, abandonando a passividade que o torna facilmente manipulável e mero reproduzidor das palavras alheias. a.1) Conhecendo pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto, a fim de, analisando-os, posicionar-se com criticidade frente a eles. a.2) Esmuçando os textos, a fim de compreender a dinâmica da linguagem em uso, pressupostos etc. a.3) Pesquisando motes temáticos relevantes, de modo a buscar respostas aos questionamentos feitos pelo professor ou pelo próprio aluno.	a) Textos xerocados: entrevistas da revista <i>Veja</i> e fragmentos de textos extraídos dos livros <i>Provas da existência de Deus</i> . a.1) Pesquisas em livros, revistas e Internet. a.2) Sala de Informática para pesquisa em sites específicos. (duas aulas).
4 aulas	a) Autoria e paráfrase criativa.	a) Compreendendo a importância da autoria na produção textual, para que examinem o quanto há de si mesmos nos textos que redigem.	a) textos xerocados e exercícios de escrita.
2 aulas	a) Avaliação bimestral. (Produção de texto)	a) Dissertando sobre algum dos enfoques temáticos trabalhados no bimestre, a fim de articular os conhecimentos apreendidos, de modo a fazer uso de argumentos alheios para refutá-los por meio de contra-argumentos consistentes.	a) Proposta textual (xerox), rascunho e versão definitiva.
2 aulas	a) Reestruturação de uma das produções textuais realizadas no bimestre.	a) Considerando a clareza e articulação das idéias, a criatividade e a autoria na apresentação de argumentos e contra-argumentos.	a) Texto corrigido, com anotações às margens.

OBS.: O principal objetivo, neste bimestre, será incentivar, nos alunos, a iniciativa da pergunta, uma vez que é a pergunta a origem de todo o conhecimento. Alguns alunos adotarão um "diário" para que registrem as reflexões feitas a partir das pesquisas e discussões realizadas nas aulas. A partir desse material, será possível avaliar em que nível se dá o envolvimento desses alunos com a produção do conhecimento e de que forma as ações do professor contribuem para isso.

ANEXO 2

LEITURAS INICIAIS

ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO E USO DAS ASPAS

Neste bimestre, vamos nos preparar para produzir um *texto de opinião*. O assunto e os textos de base para sua produção serão os mesmos para todos, mas a temática vai depender única e exclusivamente de *você*. Por isso, esteja atento às leituras e discussões. Aquilo que mais “incomodá-lo” nos momentos de estudo e de reflexão é que servirá para que você decida qual será o *enfoque temático* de seu texto.

Como característica fundamental dessa produção, você utilizará os textos que discutimos e questionamos para deles retirar fragmentos a partir dos quais serão elaborados seus argumentos, de modo a defender seu ponto de vista sobre a temática escolhida. Ao defender seu ponto de vista, você utilizará a palavra do outro a fim de *refutá-la* ou *defendê-la* com argumentos pessoais e convincentes.

Quando fazemos uso da palavra de alguém em nossos textos, utilizamos o *discurso direto* ou *indireto* e existem intenções por trás de cada uma das escolhas que fazemos. O uso das aspas é de fundamental importância nesse processo. Devem estar sempre presentes no discurso direto (exceto nos discursos diretos de textos narrativos). No indireto, elas só aparecem para marcar expressões que você faz questão de mostrar que são de autoria de outra pessoa. Além do uso das aspas em citações, elas também são utilizadas em outras situações para cumprir finalidades diversas.

Vamos compreender a função das aspas a partir dos textos que leremos agora. Eles tratam sobre um assunto diferente daquele que daremos preferência no bimestre. Os dois primeiros são do jornalista Alexandre Garcia, *Língua ou patoá?* e *Gracilene e Severino*, publicados no *O Diário do Norte do Paraná*, em 03/04/2001 e 18/12/2001, respectivamente. O terceiro é uma réplica produzida em resposta aos textos dele.

Língua ou patoá?

Há 13 anos, temos uma língua constitucionalmente oficial. A nossa Constituição estabelece, a partir de 1988, que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. É o artigo 13 da Constituição, e o número deve ter trazido má sorte. Desde então, a língua vem sendo deturpada como nunca. Talvez não seja o número, mas a sina de passar a ser maltratada porque virou lei. Agora passou na Câmara e está indo para o Senado um projeto do deputado Aldo Rebelo, do PC do B de São Paulo, que torna obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil. Parece desnecessário, já que está na lei maior. Mas o projeto prevê punições para quem usar língua estrangeira.

Quando o projeto foi apresentado, muita gente achou ridícula a intenção do deputado. Alguns chegaram a ironizar o nacionalismo xenófobo do parlamentar, como uma compensação freudiana pelo fim do internacionalismo comunista. Mas, pensando bem, há um exagero no uso de palavras estrangeiras. E é tudo uma questão de moda. Usar citações latinas já foi sinal de erudição de jornalistas, oradores e literatos no século dezanove. Depois, veio o mesmo exibicionismo com o uso da língua francesa, na primeira metade do século passado. A partir da segunda metade, impôs-se o inglês.

Chegou-se ao ponto de se criar para palavras inglesas significados que elas não têm nos Estados Unidos. O nosso outdoor, lá se chama billboard. O nosso smoking, lá se chama tuxedo, e o nosso shopping lá se chama mall – só para lembrar algumas. Pelo projeto do deputado Rebelo, a gente vai ter que chamar o cartaz de rua de cartaz de rua, o traje de gala de traje de gala e o centro comercial de centro comercial, não é isso? O auto-atendimento vai ser auto-atendimento, em lugar de self-service, e o delivery vai ser entrega mesmo. Vejam que os portugueses chamam o mouse de computador de ratinho. Aqui Ratinho é apresentador de TV.

O projeto permite o uso de palavras estrangeiras em nomes, títulos, marcas, manifestação do pensamento, expressão intelectual, artísticas e científicas; situações de força legal ou interesse nacional – o que, na prática, abre um buraco enorme na restrição da lei, e vai deixá-la sem efeito. O efeito pode ser o que está provocando: chamar a atenção da gente para a deturpação da língua. Só que a deturpação mais grave está ocorrendo com ela própria. Inventam-se palavras horrorosas, substituindo as mais simples da nossa bela língua. Por que “disponibilizar” em lugar do simples “oferecer”? Por que “final de semana”, se não existe “inicial de semana”? Por que “através de” quando uma ação não passa através de? Por que “conscientizar”, em lugar de “convencer”? Por que “posicionamento”, cruces, enterrem essa palavra horrível! E por que “colocar”, em vez de vestir, calçar, dizer, explicar, expor, pôr, botar, enfiar, misturar... Porque o vocabuláriozinho de quem usa a língua está cada vez menor, limitado a algumas centenas de substantivos, verbos, adjetivos – quando para cada coisa, cada ação, cada sentimento, existe o nome, o verbo, o advérbio e adjetivo próprios.

O deputado do PC do B é um novo Caramuru: atirou no Inglês mas acertou no Português. Cada vez mais as pessoas não estão conseguindo juntar as palavras em frases. Não sabem concordar nem reger; não usam o tempo certo do verbo, desconhecem a função das preposições e conjunções. Acentuação, nem dá para mencionar. E não estou me referindo a iletrados. Isso acontece com os diplomados. Fico imaginando se as pessoas não estão sendo treinadas para pensar. Porque, quem escreve mal é porque pensa mal. Aí, produzem frases sem lógica, como esta: “Afirmou que não vai”. Ou “A rotina é sempre a mesma”. “Foi esfaqueado e passa bem.” Se não reagirmos, nossa língua, mesmo elevada à condição constitucional superior à bandeira e ao hino, vai virar um patoá.

Gracilene e Severino

Não estou entre os que se surpreenderam com a aprovação, em nono lugar, do analfabeto Severino numa Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, e menos ainda me surpreendi quando Severino e Gracilene – também analfabeta – conseguiram aprovação em vestibular de Letras, como mostrou o Fantástico. Há muito percebo que as pessoas saem com o diploma debaixo do braço e muito pouco no cérebro. Não sabem se expressar, não sabem pensar, não têm conhecimento da profissão em que foram licenciadas. Não é para menos. A má formação começa cedo. Há pouco, estudantes brasileiros de 15 anos ficaram em último lugar numa avaliação feita em 32 países.

Sábado fui a uma formatura e na parede do salão da escola havia uma frase atribuída a Mozart, que concluía afirmando: “é preciso viver um grande amor”. Um gênio escreveu assim – pensei – mas, se fosse um professor típico, teria escrito que “é preciso vivenciar um grande amor”. O fato é que não consigo entender o complicado dialeto dos profissionais da educação. Eles e elas falam um jargão difícil de ser entendido, complicado, distante. Fico pensando nos pobres alunos que tenham de entender que uma simples soma se chama “somatório”, uma posição vira “posicionamento”, uma interpretação se transforma em “leitura”, embora ninguém esteja lendo. Uma mensagem vira “discurso”, embora ninguém esteja discursando. E como aderem fácil aos modismos! O colocar e suas colocações já superam o “a nível de”. O gerundismo tomou conta: eu já não faço, mas vou estar fazendo. E agora tudo é através. O artesão deixou de fazer as coisas com as mãos para fazer através das mãos. as pessoas não passam pela porta, mas através da porta, coisa que antes, só os fantasmas conseguiam.

Isso sem faltar no agilizar, que significa tornar ágil, e não apressar. Um bailarino é ágil; um corredor que apenas se agilizar vai perder a corrida, porque não basta ser ágil, tem que ser rápido. Nós, jornalistas, também caímos na tentação de achar bonitos os jargões das diferentes profissões e os vamos popularizando. Na primeira página da Folha de S. Paulo de domingo, uma notícia começa assim: “Duas unidades do Deutsche Bank... obtiveram autorização para operar no Brasil”. Não seriam duas agências? Se fossem dez agências, o autor escreveria “Uma dezena de Deutsche Bank”? Os professores chamam as escolas de unidades de ensino – deve ser código, nome secreto para não acostumar os alunos a uma simples escola. Será que assim vão ensinar? Cruzes!

Outra mania é fingir erudição, cometendo, de propósito, erros, para revelar que existe familiaridade com o inglês. É quase como dizer “a próxima porta” em vez de “a porta seguinte”, para fingir uma tradução literal de “next”. Assim, chamam prova de evidência (porque em inglês é evidence); punir alguém virou penalizar (to penalize) quando, em português, penalizar é sentir pena. E nós, jornalistas, escrevemos que “125 tropas americanas” ajudam a Aliança do Norte, quando deveríamos escrever “125 soldados (troops)”. É o mesmo exibicionismo ridículo que realiza tanto workshop em lugar de reunião de trabalho.

Aí, quando a Gracilene e o Severino passam no Direito e em Letras, fico pensando numa comparação. Se eu pedir o relato de um fato aos dois e a dois professores de Direito e de Letras, penso que vou ter a mesma dificuldade de entender a dissertação de uns e outros. São comuns a falta de informação, de compreensão do mundo e a incapacidade de raciocinar. Uma falta de humildade faz os “intelectuais” procurar palavras que lhes pareçam eruditas. Aí, em vez de buscar as palavras mais simples e, entre as mais simples as mais curtas, apenas falam e pouco dizem.

RÉPLICA

Complicando o que é tão simples

Qualquer indivíduo pode muito bem redigir um texto sobre assuntos que definitivamente não domina e nem se deu ao trabalho de pesquisar nas fontes certas. Colocar no papel verdades ou mentiras, idéias inteligentes ou triviais faz parte da nossa liberdade de expressão. Porém, os que

insistem em juntar-se àqueles peritos em produzir *trash* são, na verdade, especialistas em matéria de fingimento.

O jornalista Alexandre Garcia, por exemplo, fingiu quase com perfeição entender sobre aquilo que todo brasileiro usa, mas nem todos sabem como funciona: a nossa língua portuguesa. Só não obteve completo êxito em sua tarefa porque esteve muito longe de conseguir convencer a todos com seus argumentos e exemplos tão simplistas, ingênuos e inconsistentes. Em artigos publicados no ano de 2001, “Gracilene e Severino” e “Língua ou patoá?”, ele deixou bem evidente sua falta de noção sobre a dinamicidade da língua.

Dizer que nossa língua “vem sendo deturpada como nunca” é a própria deturpação dessa língua em pessoa, número e grau. Quando se refere especificamente aos estrangeirismos, não podemos deixar de considerar que todos os idiomas do mundo possuem vocábulos de outras línguas, em virtude dos contatos políticos, sociais, econômicos e culturais com outras nações. E como esse tipo de contato muda de época para época, segundo a importância alcançada por essas outras nações no cenário político mundial, foram-se privilegiando, na nossa língua, determinados estrangeirismos. Já houve, como mais marcantes, a época dos italianismos, dos galicismos e, hoje, chegou a vez dos americanismos. E que mal há em dar à nossa língua a liberdade de interagir com uma outra? Se no primeiro parágrafo, por exemplo, optei por dizer *trash* e não *lixo* foi não apenas por uma questão de estilo ou escolha, mas também por ter o conhecimento de que esse termo estrangeiro está sendo utilizado para caracterizar o nível desqualificado de inúmeros textos que circulam socialmente. Os puristas temem que, em virtude dessa liberdade (para eles libertinagem) na escolha lexical, entre a profana língua estrangeira e a santa língua portuguesa, esta última precisa ser defendida, pois corre o risco de ser extinta. Que bobagem. Uma língua não morre apenas porque seus falantes, vez ou outra, optam por um estrangeirismo na fala ou na escrita. Deturpar a língua seria aprisioná-la em si mesma, proibi-la de conversar com outras línguas, castrá-la e confiná-la no seu mundinho exclusivo, solitário.

O pior é que nosso jornalista não se refere apenas aos estrangeirismos, que, sabemos, pode até ter lá os seus exageros, mas não deixam de apresentar suas contribuições, seu fascínio. Segundo ele, “a deturpação mais grave está ocorrendo com ela própria (a língua portuguesa)”, pois “inventam-se palavras horrorosas, substituindo as mais simples da nossa bela língua”. Ele questiona, por exemplo, por que não dizer “oferecer” ao invés de “disponibilizar”; por que as pessoas dizem “final de semana” se não existe “inicial de semana”; por que “conscientizar” e não “convencer”, entre outros. Alexandre Garcia não considera nem o significado particular de cada vocábulo, nem o quanto há de pessoal e funcional na língua, uma vez que cada indivíduo faz uso de seu repertório lingüístico no intuito de realizar a escolha vocabular que mais de perto traduza seus pensamentos, sentimentos, pedidos, ordens, desejos etc. E se até esse próprio jornalista acusa que “o vocabuláriozinho de quem usa a língua está cada vez menor”, como ficaria então o tal do vocabulário, se admitíssemos o uso de uma palavra apenas e não de outra? Sem contar o tamanho equívoco de tratar a língua portuguesa como se fosse uma matemática. Quem disse que precisa existir “inicial de semana” para desejarmos a alguém um bom final de semana? Se essa idéia *pega*, não poderíamos dizer “primeiramente” já que não existe “segundamente”. Dizer que vou “disponibilizar” meus serviços para determinada empresa é mais elegante e profissional do que optar pelo verbo “oferecer”. É também muito mais coerente “oferecer” meus préstimos e meus sentimentos a alguém que sofreu a perda de um ente querido. “Disponibilizar” seria ridículo. Entre os termos “conscientizar” e “convencer” também existe uma distância de significado. Posso, por exemplo, conscientizar as pessoas de que fumar faz mal à saúde, mas não convencê-las a parar de fumar. Posso conscientizar os jovens de que o meio ambiente necessita urgente de nossos cuidados para que, conservando-se viva, possamos também desfrutar da vida; porém, talvez não consiga convencê-los a praticar atos de cidadania nesse sentido. Conscientizar é promover aprendizagem, convencer é persuadir o aprendiz a colocar a lição em prática. Há uma intenção, uma razão e um sentido por trás de cada palavra.

Nem é preciso ser graduada, mestre ou doutora em Letras para perceber um sensacionalismo frustrado por trás dessas linhas escritas por Alexandre Garcia. Até os mais leigos, desde que leitores críticos e atentos, são capazes de perceber as incoerências gigantescas nas idéias que apresenta. Dizer que “as pessoas não estão conseguindo juntar palavras em frases” é inadmissível. Qualquer criança sabe expressar muito bem que “papai saiu para trabalhar” ou, pelo menos, “papai saiu trabalhar”; ela não diz “trabalhar para saiu papai” ou coisa parecida. Dizer que “quem escreve mal é porque pensa mal” também é uma tentativa de fazer da língua uma matemática. Uma coisa não implica a outra necessariamente. Muitas pessoas são dotadas de idéias brilhantes, pensam com muita clareza, mas transferir para o papel as idéias que borbulham na mente, requer estratégias que dizem respeito à construção da escrita, e não ao pensamento em si.

No texto em que Alexandre Garcia menciona os analfabetos aprovados em concurso vestibular, o jornalista “se esqueceu” de explicar que as questões de tal concurso são objetivas, nem

precisa ler, basta assinalar e contar com a sorte, a qual, definitivamente, não faz distinção entre alfabetizados ou não alfabetizados. Mais útil seria se ele aproveitasse a ocasião para defender a necessidade de as instituições, que passaram por essa vergonha, reconsiderarem seu método de seleção, incluindo a tão fundamental prova de Redação. Mas, para não perder o costume que é comum a uma boa parte de jornalistas, ele criou todo um sensacionalismo por trás de um fato.

E não pára por aí. O jornalista acusa leigos e letrados dizendo que eles “não sabem se expressar, não sabem pensar”. Ele comete, na verdade, um dos deslizes elementares da produção textual: a generalização. De fato, algumas pessoas, como um dia já disse Albert Einstein, adquirem a preguiça de pensar. Porém essa preguiça não quer dizer que não saibam pensar. Todas as pessoas sabem pensar e se expressar do jeito delas. Nem sempre se expressam da melhor forma possível, para que sejam bem entendidas e interpretadas. Todavia expressam e, se expressam, é porque pensam.

Alexandre Garcia acusa os professores de utilizarem um “complicado dialeto” e cita uma série de exemplos inconsistentes, frutos de sua própria imaginação. Será que ele não consegue distinguir a diferença que há entre a frase de Mozart: “é preciso viver um grande amor”, de uma outra inventada por ele mesmo (o jornalista): “é preciso vivenciar um grande amor”. O mais engraçado é o fato de ele atribuir a um “professor típico” uma suposta autoria da sua própria criação. Tudo ocorre na imaginação do jornalista, é claro. E que imaginação! O verbo “viver” carrega algo perene, duradouro, eterno. “Vivenciar”, por sua vez, transmite a idéia de algo momentâneo, passageiro. É tudo muito simples, mas ele faz questão de complicar.

Não é difícil compreender que a língua é viva, dinâmica e que cada palavra tem sua razão de ser. Difícil é entender o que se passava na cabeça do jornalista quando escreveu essas e outras barbaridades. Se sua pretensão foi despertar nas pessoas uma reflexão sobre o uso que fazem da língua portuguesa, o máximo que conseguiu foi demonstrar um verdadeiro menosprezo pelos falantes dessa língua, conquistando, dos leitores mais leigos até os mais entendidos no assunto, uma antipatia, no mínimo, muito discreta. Prefiro pensar que o jornalista deve ter escrito seu texto às pressas, sem ter tido tempo para refletir melhor sobre os comentários que fez e exemplos que citou. Ingenuidade talvez, a minha e a dele: minha, em tentar justificar seu delírio; dele, em fingir tão mal que entende tudo sobre a nossa língua.

Débora Azevedo Malentachi (ago/2005)

ANEXO 3

PRIMEIRO TEXTO-SUPORTE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

A entrevista que vamos ler agora foi publicada na Revista Veja, em 1º de junho de 2005. Sublinhe as idéias que mais chamarem a sua atenção e marque também as palavras que desconhecer o significado. Um dos objetivos desta leitura é entender o quanto é importante conhecer e compreender a palavra do outro e, a partir dela, expressar a nossa palavra, o nosso ponto de vista.

No início do ano, o zoólogo britânico Richard Dawkins, de 64 anos, visitou o arquipélago equatoriano de Galápagos, no Oceano Pacífico. Estava seguindo os passos da excursão científica realizada em 1835 por seu herói intelectual – o naturalista inglês Charles Darwin, autor de *A Origem das Espécies*, obra que se tornou a base da biologia moderna ao lançar, em 1859, a idéia de que a vida evoluía por meio da seleção natural. Autor de verdadeiros clássicos da divulgação científica como *O Gene Egoísta* e *O Relojoeiro Cego*, Dawkins é – ao lado do paleontólogo americano Stephen Jay Gould, que morreu de câncer em 2002 – um dos maiores propagandistas do darwinismo. Seu novo livro, *O Capelão do Diabo*, que está sendo lançado no Brasil pela Companhia das Letras, é uma coletânea de ensaios que dá uma boa amostra de sua paixão pela ciência – e de sua oposição à religião, tema de uma das seções mais incendiárias do livro. Por telefone, de seu escritório na Universidade de Oxford, onde leciona, o zoólogo concedeu a seguinte entrevista.

Veja- *Passados quase 150 anos desde a publicação de A origem das Espécies, qual a força do pensamento de Charles Darwin?*

Dawkins- A conquista de Darwin é universal e atemporal. Os processos evolutivos descritos por ele devem acontecer em qualquer lugar do universo onde poventura exista vida. Em um dos ensaios de *O Capelão do Diabo*, afirmo que um visitante extraterrestre certamente teria mais interesse em discutir as idéias de Darwin do que as de pensadores como Freud ou Marx – a quem ele já foi comparado -, cujo trabalho é de interesse mais limitado, paroquial, “terreno”. Quando releio Darwin, sempre me surpreendo com quão moderno ele soa. Considerando que suas concepções de genética estavam erradas, é impressionante como ele conseguiu acertar em todo o resto. Com um princípio básico, a seleção natural, o darwinismo é capaz de explicar uma

enorme variedade de fenômenos complexos. É uma teoria muito elegante.

Veja - *Pode-se dizer que o darwinismo é hoje uma teoria bem compreendida e assimilada?*

Dawkins - Infelizmente, não. As pessoas pensam que o darwinismo é uma teoria do acaso, quando é na verdade a teoria que nos permite escapar ao acaso na biologia. Darwin não diz que organismos tão formidavelmente complexos quanto aqueles que vemos sobre a Terra surgiram de maneira fortuita. A seleção natural não opera cegamente: de geração em geração, ela preserva os genes que trazem vantagens e elimina aqueles que trazem desvantagens aos organismos. É assim, dessa forma gradual, que a evolução acontece. Muitos argumentam que a beleza e a complexidade da vida só podem significar que por trás dela há um projeto deliberado, um “desenho inteligente” feito por Deus. Não é assim: a alternativa para o acaso não é um “projeto”, mas a seleção natural.

Veja- *Hoje há um embate entre evolucionistas como o senhor e os criacionistas. Por que o senhor considera inaceitável a idéia de que a vida foi criada por Deus?*

Dawkins- Postular a existência de um Deus que criou a vida é o tipo de idéia que só complica as coisas. É um raciocínio contraprodutivo, pois traz a necessidade adicional de explicar a existência desse ser. A partir de elementos muito simples, a seleção natural mostra como e por que a natureza abriga a imensa complexidade, a imensa variedade dos seres vivos existentes. Esse é o poder desse conceito. Com ou sem um ser divino no início de tudo, a seleção natural ainda teria a mesma capacidade de explicar o funcionamento da natureza.

Veja- *Por que o senhor chama a religião de “vírus da mente”?*

Dawkins- Isso está relacionado à idéia de meme, que lancei em 1976 no meu livro *O Gene Egoísta*. Cunhei o termo – que já foi incorporado pelo dicionário *Oxford* – em analogia com gene. Assim como os genes são unidades auto-replicadoras que passam de uma geração a outra, também

os memes seriam capazes de replicar a si mesmos e passar de uma mente para a outra. Esse conceito é útil e explica por que uma idéia em particular se disseminou. Um meme pode ser uma idéia científica, uma melodia, um poema, e nesse caso ele se dissemina por seus méritos. A religião seria um memplexo, isto é, um conjunto de memes que costumam florescer na presença uns dos outros, tal como acontece com certos complexos de genes. Mas, ao contrário dos bons memes, a religião não se dissemina porque é útil. Ela salta de uma mente para outra como uma infecção, ou como um vírus de computador, que só se propaga porque traz embutida uma instrução codificada: “Espalhe-me”.

Veja- *O senhor afirma que evolucionistas não deveriam participar de debates públicos com partidários do criacionismo. Por quê?*

Dawkins- Essa é uma proposta minha e do paleontologista americano Stephen Jay Gould. Pretendíamos escrever um texto conjunto sobre o tema, mas Gould morreu antes de revisar o esboço que apresentei a ele. Os criacionistas buscam esse debate para conquistar um verniz de respeitabilidade intelectual. Eles não têm esperança de “vencer” a discussão: querem apenas ser reconhecidos no mesmo palanque ocupado por um cientista de verdade. Por isso devemos evitar esses encontros.

Veja- *Essa recusa não passaria a idéia de que os darwinistas são arrogantes ou temem o debate?*

Dawkin- Talvez sim. É muito difícil lidar com esse problema. Gould e eu podemos estar errados, mas essa é a posição que tomamos, e, no momento, eu ainda a sustento. Talvez, para evitar o perigo de conferir status demais ao criacionismo, o ideal seria que apenas estudantes de pós-graduação ou mesmo de graduação participassem desse tipo de debate. Eles estariam tão capacitados quanto eu para refutar os criacionistas, cuja argumentação não é tão refinada assim.

Veja- *A espécie humana não teria uma necessidade natural de religião?.*

Dawkins- Não creio que seja uma necessidade universal. Se a demanda é por reverência e espanto diante da vida e do universo, a ciência pode satisfazê-la. Se a demanda é por conforto diante da morte, então talvez a ciência não possa satisfazê-la. Seja como for, reconhecer que existam necessidades pessoais ou coletivas atendidas pela religião não equivale a dizer, de maneira nenhuma, que exista verdade nas concepções religiosas.

Veja- *O senhor acredita que algum dia a humanidade possa viver sem religião?*

Dawkins- Não por um longo tempo. E eu jamais proporia qualquer forma de proibição à atividade religiosa. A resposta está na atividade à qual me dedico: a educação. Quanto mais educação houver, mais teremos discussões racionais e pensamento inteligente, e mais difícil será para a religião sobreviver.

Veja- *Há beleza na ciência?*

Dawkins- A verdade é bela em si mesma. E existe uma elegância própria do conhecimento. Einstein comovia-se com a beleza das equações. Além disso, os fenômenos que biólogos ou astrônomos estudam – árvores, pássaros, estrelas – são belos em si mesmos. Lidar com eles é lidar com o belo.

Veja- *Quando se discute bioética, a questão da clonagem humana é sempre levantada. Seria mesmo o problema mais importante hoje?*

Dawkins- Não, não é um problema tão importante. As pessoas se opõem a essa idéia por razões variadas. Todas as tecnologias reprodutivas envolver a morte de embriões, e há um preconceito religioso contra isso. Há quem reaja com nojo diante da idéia de clonagem humana. Imaginam, digamos, centenas de Saddam Hussein marchando no mesmo passo, o que de fato é uma perspectiva aterrorizante. Mas ela está calcada em idéias falsas como, por exemplo, a de que um clone não teria personalidade individual. Geneticamente, gêmeos idênticos são clones um do outro – e têm, como bem sabemos, personalidades independentes. Há muita mistificação sobre esse tema.

Veja- *O senhor acredita que esse tipo de clonagem vá ocorrer?*

Dawkins- Não com a tecnologia que temos hoje, que produziu a ovelha Dolly, um único clone, ao custo de muitos embriões perdidos. De qualquer forma, a criação de um clone humano nunca foi proposta seriamente. Propõe-se, isso sim, a clonagem de células-tronco, para propósitos médicos. As únicas objeções a isso, repito, têm motivação religiosa, e são estúpidas.

Veja- *Devem-se impor limites ao conhecimento científico?*

Dawkins- Questões sobre o que é certo ou errado não comportam verdades absolutas. São matéria de julgamento e ponderação. A ciência não pode decidir sobre esses problemas – pode apenas demonstrar incoerências nas posições que tomamos. A decisão, por exemplo, de proibir ou não o desenvolvimento de armas biológicas não é um problema científico. É algo que tem de ser discutido pela sociedade em geral – políticos, juristas, cidadãos.

Veja- *O senhor já demonstrou entusiasmo pela idéia de que um dia talvez seja possível reconstituir geneticamente o elo perdido entre o ser humano e os outros primatas. Como seria isso?*

Dawkins- O geneticista sul-africano Sydney Brenner propôs que um dia talvez possamos, a partir do genoma do homem e do chimpanzé, fazer uma projeção retrospectiva até nossos antepassados. Uma espécie de “média” entre os dois genomas seria próxima do ancestral comum de homens e chimpanzés, que viveu em torno de 6 milhões de anos atrás. Com esse código genético em mãos, talvez a tecnologia embriológica do futuro seja capaz de criar esse ser vivo, um espécime do nosso antepassado comum, o elo perdido. Teríamos vivo, respirando na nossa frente, um ser que é intermediário entre o homem e outra espécie animal. Um experimento desse tipo seria um duro golpe contra a arrogância humana. Isto poderia mudar o antropocentrismo da nossa ética e da nossa moral. Hoje, todos os intermediários estão extintos, o que fomenta a idéia falsa de que ocupamos um espaço à parte na natureza. A biologia atual não vê o homem como o pináculo da evolução. O darwinismo não faz valorações desse tipo. Quando um darwinista fala em um animal “melhor” quer dizer apenas melhor em reproduzir-se, em passar adiante sua carga de genes.

Veja- *O senhor tem escrito muitos artigos criticando o presidente americano George W. Bush. Faz isso como cientista ou como cidadão?*

Dawkins- Existem cientistas cujo interesse em política é tão dominante que acaba colorindo suas pesquisas, inclusive as mais técnicas. Creio que esse tipo de mistura não é aconselhável. Digamos que me pronuncio como um cidadão com um nível elevado de conhecimento científico. Bush não tem nenhum interesse em ciência, a não ser na medida em que ela possa ser usada para fins militares, e é uma ameaça ao meio ambiente, pela

recusa em assinar o Protocolo de Kioto. O mundo seria um lugar melhor sem ele.

Veja- *O senhor recentemente esteve em Galápagos, onde Darwin fez muitas observações que embasaram sua teoria. Ainda é um local privilegiado para observar a evolução?*

Dawkins- Sim. As ilhas são muito novas, têm só 3 ou 4 milhões de anos, e nesse tempo limitado houve nelas uma diversificação de espécies fabulosa. É impressionante como os animais lá são pouco ariscos. Talvez porque tenha havido muito pouca predação, você pode caminhar até muito próximo deles. E eles não fogem. É como estar em um imenso zoológico a céu aberto, sem jaulas. Muito pouco mudou desde a época em que o jovem Darwin esteve lá, em 1835, perguntando-se exatamente sobre o “mistério dos mistérios” que era o surgimento de novas espécies. Embora o triunfo de Darwin pudesse ter sido gestado em qualquer lugar do universo, ele foi fruto de uma viagem de cinco anos ao redor do planeta, na qual Galápagos foi uma das escalas mais importantes.

Por Jerônimo Teixeira

ANEXO 4

SEGUNDO TEXTO-SUPORTE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

Já lemos, discutimos e questionamos algumas das idéias de Richard Dawkins, zoólogo britânico, divulgadas em entrevista publicada na revista *Veja*. Agora vamos conhecer e analisar mais alguns argumentos utilizados por um outro opositor da religião, desta vez um filósofo francês. A entrevista também foi publicada na *Veja*, em 25 de maio de 2005, sob o título (aspeado) “*Deus está nu*”. Sublinhe as palavras que desconhecer o significado e as idéias que mais chamarem a sua atenção.

Em um tempo em que a religiosidade está em alta, surpreende o livro que se encontra no topo da lista dos mais vendidos na França desde o mês passado, à frente até das biografias de João Paulo II: *Tratado de Ateologia*. Escrita pelo filósofo mais popular da França na atualidade, Michel Onfray, por trás do discurso pacifista e amoroso, o cristianismo, o islamismo e o judaísmo pregam na verdade a destruição de tudo o que represente liberdade e prazer: “Odeiam o corpo, os desejos, a sexualidade, as mulheres, a inteligência e todos os livros, exceto um”. Essas religiões, afirma o filósofo, exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte.

Para defender essa argumentação, Onfray valeu-se de uma análise detalhada dos textos sagrados, cujas contradições aponta ao longo de todo o livro, e do legado de outros filósofos, como o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que proclamou, em uma célebre expressão, a “morte de Deus”. O filósofo escreve em linguagem acessível, a mesma que emprega ao lecionar na cidade de Caen, no norte da França. Ali criou uma “universidade popular” que atrai milhares de pessoas a palestras diárias e gratuitas sobre filosofia, artes e política. Gravadas pela rádio pública France Culture, as aulas de Onfray são sucesso de audiência. Os fãs o consideram um sucessor de Michel Foucault (1926-1984), o mais influente francês do século passado. Em seus livros, Onfray propõe o que chama de “projeto hedonista ético”, em que defende o direito do ser humano ao prazer. Uma de suas obras, *A escultura de si*, ganhou em 1993 o Prêmio Médicis, o mais importante da França para jovens autores. Onfray também tem detratores, que o acusam de repetir idéias ultrapassadas. Em dois meses seu *Tratado* vendeu 150.000 exemplares. De seu escritório em Argentan, Onfray concedeu a seguinte entrevista a VEJA.

Veja- *Em sua opinião, só o ateu é verdadeiramente livre?*

Onfray- Só o homem ateu pode ser livre, porque Deus é incompatível com a liberdade humana. Deus pressupõe a existência de uma providência divina, o que nega a possibilidade de escolher o próprio destino e inventar a própria existência. Se Deus existe, eu não sou livre; por outro lado, se Deus não existe posso me libertar. A liberdade nunca é dada. Ela se constrói no dia-a-dia. Ora, o princípio fundamental do Deus do cristianismo, do judaísmo e do Islã é um entrave e um inibidor da autonomia do homem.

Veja- *A que o senhor atribui o sucesso de seu livro num momento em que há tanta discussão sobre religiosidade?*

Onfray- Acho que muitos franceses esperavam uma declaração claramente atéia. As primeiras páginas de jornais e as capas de revistas sobre o retorno da religiosidade, a polêmica sobre o direito de usar ou não o véu muçulmano na escola leiga, a oposição maniqueísta entre um eixo do bem judeu-cristão e um eixo do mal muçulmano, a obrigação de escolher um lado entre George W. Bush e Osama bin Laden, a religiosidade dos políticos exposta na imprensa, o crescimento do islã nos subúrbios franceses, tudo isso contribuiu para uma presença monoteísta forte no primeiro plano da mídia. Meu livro provavelmente funciona com um antídoto a esse estado de coisas, pelo menos na França. Ele ainda está sendo traduzido para outros idiomas.

Veja- *Seu livro defende um ateísmo “fundamentado, construído, sólido e militante”. Isso quer dizer que é preciso convencer as pessoas da inexistência de Deus?*

Onfray- Isso quer dizer que, quando uma pessoa não se contenta apenas em acreditar estupidamente, mas começa a fazer perguntas sobre os textos sagrados, a doutrina, os ensinamentos da religião, não há como não chegar às conclusões que eu proponho. Trata-se de não deixar a razão, com R maiúsculo, em segundo

plano, atrás da fé – e sim dar à razão o poder e a nobreza que ela merece. Essa é a missão, a tarefa e o trabalho do filósofo, pelo menos de todo filósofo que se dê ao respeito.

Veja- *Seu livro cita contradições entre a pregação da paz e a da violência. O senhor pode dar os exemplos mais marcantes dessa situação?*

Onfray- O famoso sexto mandamento da *Tora* ensina: “Não matáras”. Linhas abaixo, uma lei autoriza a matar quem fere ou amaldiçoa os pais (Êxodo 21:15 e adiante). Nos Evangelhos, lê-se em Mateus (10:34) a seguinte frase de Jesus: “Não vim trazer a paz, e sim a espada”. O mesmo evangelista afirma a todo instante que Jesus traz a doçura, o perdão e a paz. O *Corão* afirma que “quem matar uma pessoa sem que ela tenha cometido homicídio será considerado como se tivesse assassinado toda a humanidade” (quinta sura, versículo 32). Mas ao mesmo tempo o texto transborda de incitações ao crime contra os infiéis (“Matai-os onde quer que os encontréis”, segunda sura, versículo 191), os judeus (“Que Deus os combata”, nona sura, versículo 30), os ateus (“Deus amaldiçoou os descrentes”, 33ª sura, versículo 64) e os politeístas (“Matai os ídólatras, onde quer que os acheis”, nona sura, versículo 5).

Veja- *O livro ataca com virulência particular o apóstolo Paulo, descrevendo-o como um histérico. Por quê?*

Onfray- Basta ler os Atos dos Apóstolos, nos trechos que descrevem a conversão de Paulo, e conhecer um pouco de psiquiatria, ou ter um manual de psicologia ao alcance da mão, para ver quanto os sintomas da visão que originou sua conversão coincidem com os descritos pelos especialistas em histeria: perda de tônus muscular, queda, cegueira momentânea etc. Ao me referir a Paulo, eu não emprego o termo neurose como um insulto de caráter moral, mas como um diagnóstico que pode ser estabelecido por um psiquiatra.

Veja- Há uma diferença entre ser contra as religiões e não acreditar na existência de Deus?

Onfray- É possível acreditar em Deus e viver sem religião. Mas não conheço religião que viva sem Deus. Trata-se do mesmo combate, verso e reverso da mesma medalha.

Veja- Mas não são poucos os que sustentam que a necessidade de Deus é inerente ao ser humano. Há quem acredite que essa necessidade é genética.

Onfray- Essa necessidade é cultivada culturalmente. É claro que não existe. Muito menos geneticamente. Essa é uma idéia ridícula. Não há nada no cérebro além daquilo que é posto nele. Já se viu alguma criança – imagem do que pode haver de mais natural – nascer acreditando em algum deus ou em alguma transcendência? Deus e a religião são invenções puramente humanas, assim como a filosofia, a arte ou a metafísica. Essas criações, é bem verdade, respondem a necessidades, como a de esconjur a angústia da morte, mas podemos reagir de outra forma: por exemplo, com a filosofia.

Veja- Como o senhor explica o fato de muitos cientistas, diante da impossibilidade de explicar a imensa complexidade do universo, se voltarem para a hipótese da criação divina?

Onfray- O recurso a Deus e à transcendência é um sinal de impotência. A razão não pode tudo. Deve ser consciente de suas possibilidades. Quando ela não consegue provar alguma coisa, é preciso reconhecer essas limitações e não fazer concessões à fábula, ao pensamento mitológico ou mágico. A idéia da criação divina é uma espécie de doença infantil do pensamento reflexivo.

Veja- Como filósofo ateu, como o senhor viu a forte comoção popular pela morte do papa?

Onfray- Tamanho fervor deve ser relacionado como fato de que João Paulo II foi de fato o primeiro “papa católico”, o primeiro sumo pontífice da era da comunicação de massa. Foi o homem mais filmado do planeta. Logo, era o maior portador da aura que a mídia confere. A maioria das pessoas tem fascínio pelos ícones eleitos pela mídia e acredita mais neles do que na verdade física. Daí a estranha sensação quando a TV prova que por trás daquela imagem divinizada havia alguém bem real, de carne e osso. Isso ficou demonstrado, na morte do papa, pelo uso espetaculoso da exposição do cadáver e pela criação de uma reação histórica entretida e amplificada pela transmissão televisiva.

Veja- O senhor retoma casos recentes e antigos em que o papel da Igreja Católica não foi dos melhores: ataques a Galileu, silêncio diante do holocausto ou do genocídio em Ruanda. Mas é possível encontrar outros tantos exemplos de bons momentos do catolicismo. Isso não mostra que o problema não são as religiões e sim os homens que as interpretam?

Onfray- Não me proponho a escrever uma resposta ao livro *O Gênio do Cristianismo* (obra de 1802 do escritor francês François-René de Chateaubriand, que refutava os filósofos anti-religiosos de seu tempo). O que quero é mostrar que as religiões, que dizem querer promover a paz, o amor ao próximo, a fraternidade, a amizade entre os povos e as nações, produzem na maior parte do tempo o contrário. Não me parece muito digno de interesse que os monoteísmos possam ter gerado o bem aqui ou acolá. Afinal, é a isso mesmo que eles dizem se propor. Não há motivo para o espanto. Em compensação, que se devam a eles tantas barbaridades terrenas, extremamente humanas, me parece muito mais importante como prova da inanidade das doutrinas.

Veja- Críticos católicos alegam que seu livro nada fez senão repetir antigos argumentos contra a religião. Quais são seus argumentos novos?

Onfray- Não se pode fazer muito a respeito, a não ser dizer e redizer o que é verdade há muito tempo. E repetir que os cristãos têm pouca moral para me reprovar por dizer antigas verdades, quando eles mesmos propagandeiam erros ainda mais antigos.

Veja- Não se pode negar que a religião proporciona valores morais e éticos a muitas pessoas que de outra forma não os teriam. Isso, por si, não bastaria para justificar a existência das religiões?

Onfray- Se não houvesse alternativa, certamente. Mas há. A filosofia permite a cada um a apreensão do que é o mundo, do que pode ser a moral, a justiça, a regra do jogo para uma existência feliz entre os homens, sem que seja preciso recorrer a Deus, ao divino, ao sagrado, ao céu, às religiões. É preciso passar da era teológica à era da filosofia de massa.

Veja- O senhor acredita que um dia o mundo será predominantemente ateu?

Onfray- Não. A fraqueza, o medo, a angústia diante da morte, que são as fontes de todas as crenças religiosas, nunca abandonarão os homens. Por outro lado, é preciso que alguns espíritos fortes, para usar uma expressão do século XVII, defendam as idéias justas. A questão é converter novos espíritos fortes. Só isso já seria muita coisa.

Veja- Quando e como o senhor se tornou ateu?

Onfray- Até onde consigo me lembrar, sempre fui ateu, a não ser na infância, quando acreditava na mitologia católica como se acreditava em Papai Noel ou nas lendas do folclore. A história contada pelo catolicismo tem tanto valor quanto essas. Está no mesmo nível dos contos da carochinha, em que os animais conversam e os ogros comem crianças. Assim que um embrião de razão habitou meu espírito, não me importei mais com esse pensamento mágico – que só serve, justamente, para as crianças.

Veja- Do que se trata, exatamente, a “universidade popular” que o senhor criou?

Onfray- Eu criei essa universidade, com um grupo de amigos, três anos atrás, com o objetivo de proporcionar um saber filosófico exigente ao maior número possível de pessoas, de todas as origens, sem distinção de classe, religião, sexo, idade, formação, poder aquisitivo ou nível intelectual. E, ao mesmo tempo, permitir a construção de si mesmo como pessoa livre, independente e autônoma. Organizamos seminários sobre idéias feministas, política, cinema, arte contemporânea ou psicanálise, entre outros. Também temos uma oficina de filosofia para crianças. No que me diz respeito, ensino uma contrahistória da filosofia – atéia, materialista, sensualista, hedonista, anarquista.

Veja- Que tipo de público frequenta seus cursos?

Onfray- O público é indefinível, verdadeiramente popular: jovens, velhos, homens, mulheres, universitários, gente sem diploma, trabalhadores especializados, como pilotos de Airbus e neurocirurgiões, não qualificados ou desempregados, como os demitidos de uma montadora de automóveis da região.

Veja- A idéia está dando certo?

Onfray- O princípio dela já permitiu que se espalhe por cinco ou seis outras cidades. Há outros projetos de expansão.

Por André Fontenelle.

TAREFA

- 1- Comente as idéias que sublinhou e defenda seu ponto de vista a partir delas.
- 2- Elabore perguntas sobre o que não está dito no texto e que possibilitarão sua busca por respostas.
- 3- Na próxima aula, vamos discutir as perguntas e respostas.

ANEXO 5

TERCEIRO TEXTO-SUPORTE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

Vamos dar continuidade às nossas discussões, desta vez com a leitura de alguns fragmentos extraídos do livro *Provas da existência de Deus*, de Jefferson Magno Costa. Faça o mesmo que as leituras anteriores. Sublinhe partes que considerar importantes e formule seus questionamentos.

Quando o romancista russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881) disse que havia dentro do homem um vazio do tamanho de Deus, referiu-se tanto à necessidade que o ser humano tem do seu Criador, como à idéia que o Criador colocou em sua criatura acerca de Sua existência. O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser supremo e divino. (p.15)

As pegadas do Criador impressas na Criação são por demais luminosas para que não sejam vistas. O escritor francês Monteleut Claudius dizia que não era filósofo, mas nunca atravessava um bosque sem pensar naquele que fizera crescer aquelas imensas árvores; vinha-lhe sempre de longe o pressentimento da existência de um Ser supremo e desconhecido. Sim, pois Deus nunca deixou de dar testemunho de Sua existência: toda a Criação é um livro aberto que em linguagem silenciosa, mas bastante clara, torna visível a nós o Invisível. (p.21-22)

As Escrituras Sagradas mostram que aqueles que se negam a reconhecer a existência de Deus, mesmo tendo os olhos do entendimento voltados para as suas inúmeras obras, serão indesculpáveis. É o que argumenta o apóstolo Paulo no primeiro capítulo de sua Carta aos Romanos, cujos versículos 19, 20 e 21 constituem-se as bases da chamada “Teologia natural” defendida pelo apóstolo: “...visto que o que de Deus se pode conhecer, neles se manifesta, porque Deus lhes manifestou. Pois os atributos invisíveis de Deus, desde a criação do mundo, tanto o seu eterno poder, como a sua divindade, se entendem, e claramente se vêem pelas coisas que foram criadas, de modo que eles são inescusáveis. Pois tendo conhecido a Deus, não o glorificaram como Deus, nem lhe deram graças, antes seus raciocínios se tornaram fúteis, e seus corações insensatos se obscureceram.” (p.25-26)

Certa vez um homem que se dizia ateu, durante uma viagem ao Oriente, viu pela manhã o árabe que conduzia a caravana ocupado em suas orações. Intencionando embarçar o árabe, o ateu aproximou-se e perguntou-lhe em tom de zombaria:

- Como sabes tu que Deus existe?

O condutor de caravanas respondeu, sem alterar o tom da voz:

- Quando observo a areia do deserto, posso facilmente saber pelas pegadas se passou um homem ou um animal. Igualmente, quando observo o mundo, a natureza ao meu redor e o Céu, posso afirmar que por eles passou a mão de Deus. (p.29)

O próprio escritor francês Voltaire (1694-1786), apesar de ter passado para a história como ateu e perseguidor do evangelho, escreveu certa vez em uma de suas cartas ao imperador da Prússia, Frederico II (1712-1786): “A razão me diz que Deus existe, mas também me diz que nunca poderemos saber quem é.” Ora, Voltaire era um homem que não levava em consideração o tesouro de revelação e conhecimento que a fé pode abrir para nós; após rejeitá-la, ele procurou viver à luz da razão, acreditando tão-somente naquilo a que sua capacidade intelectual o conduzia. Mas, apesar de sua incredulidade, Voltaire, através do raciocínio, chegou à seguinte conclusão, registrada no capítulo 2 de seu Tratado de Metafísica: “Vejo-me forçado a confessar que há um Ser que existe necessariamente por si mesmo desde toda a eternidade, e que é origem de todos os demais seres.” No mesmo livro, algumas páginas adiante, o famoso “ateu” declarou: “Todas as coisas da Natureza, desde a estrela mais distante até um fino talo de grama, devem estar submetidos a uma Força que os movimenta e lhes dá vida.” Ora, que força é essa senão Deus? (p. 30-31)

Portanto, é absolutamente impossível apresentarmos uma completa e essencial definição de Deus, pois Ele, sendo perfeito e infinito, jamais poderia ser colocado dentro dos limites de uma definição. Definir

não passa de uma tentativa de limitar aquilo que definimos, separando-o e distinguindo-o das demais coisas. Diante disto, Deus fica sempre infinitamente além de qualquer palavra ou conjunto de palavras empregadas com o intuito de defini-lo.

Pertence a um famoso cristão do V século a afirmação de que as perfeições de Deus são tão grandes e tão admiráveis que, se o mundo estivesse cheio de papel que pudesse ser usado na preparação de livros; se todas as pessoas existentes fossem escritores, e se toda a água dos mares se transformasse em tinta, tornar-se-iam repletos de palavras todos os livros, se cansariam todos os escritores e se esgotariam toda a água dos mares, e ainda assim não teria sido explicada uma só de suas perfeições. (p.32)

É impossível não reconhecer a marca de Deus impressa em tudo aquilo que Ele criou. E é impossível também apagar essa marca.

Isto ficou provado durante um interessante episódio em 1789, em plena Revolução Francesa. Esse acontecimento histórico de repercussão mundial tinha sido intelectualmente preparado por políticos e filósofos inimigos do cristianismo. Durante a revolução, pilhas de Bíblias foram queimadas, igrejas fechadas e muitos cristãos lançados em úmidos cárceres, na tentativa de que a idéia da existência de Deus fosse apagada no espírito do povo.

Em uma aldeia francesa, um dos responsáveis pela perseguição religiosa disse a um camponês que a igreja da aldeia e tudo o que fizesse lembrar Deus seriam destruídos.

- Assim – disse o perseguidor – conseguiremos apagar os meios que levam o povo a crer na existência de Deus.

- Então o senhor terá que mandar apagar também as estrelas – respondeu o camponês. (p.33)

- Onde está o seu Deus? Você pode mostrar-mo? – perguntou certa vez o terrível imperador romano Trajano, ao rabino Josué.

- Meu Deus não pode ser visto, Excelência – respondeu-lhe o rabino. – Nenhum olho humano suportaria o fulgor de sua glória. Posso, porém, mostrar à Vossa Majestade um de seus embaixadores.

- Onde? Onde posso vê-lo?

- Aí fora, em vossos jardins, Majestade.

O imperador dirigiu-se para fora do seu palácio seguido pelo rabino. O sol brilhava esplendorosamente no céu, na força total do meio-dia.

- Levantai os olhos para o céu e vede, Majestade. Eis aí um dos embaixadores do meu Deus.

- Ora, mas não posso fitá-lo. Sua luz me deixaria cego!

- Senhor, não podeis olhar face a face uma das criações de Deus, e pretendeis ver o próprio Criador? (p.33-34)

Tem-se observado que, na maioria dos casos, ateus realmente sinceros no mais profundo de suas consciências, convencidos plenamente de seu ateísmo, dificilmente alguém os poderá apontar. O que existe são homens soberbos, com ares de superioridade, os lábios cheios de ironia, vaidosos de suas riquezas, posição na sociedade e dos seus conhecimentos. Crer na existência de Deus para eles significa dar uma demonstração pública de fraqueza, de dependência. O ateísmo se apresenta hoje como um movimento humanista radical. Muitos estão vendo Deus como um obstáculo ao progresso humano e procurar afastar esse “obstáculo” do caminho da humanidade. (p.71)

“Um ser qualquer não é independente a seus próprios olhos, senão quando ele se basta a si mesmo, e ele não se basta a si mesmo se deve sua existência a outrem, fora de si”, escreveu soberbamente o filósofo Karl Marx. Muitos ateus modernos acusam o cristianismo de haver minimizado o homem, submetendo-o a Deus. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) chegou a afirmar que “provavelmente o homem irá se elevando cada vez mais alto a partir do momento em que deixar de se embalar em Deus.” (p. 72)

Outro filósofo alemão, Dietrich Kerler, escrevendo a seu amigo Max Schueler (1874-1928), afirmou: “Mesmo que se pudesse demonstrar matematicamente que Deus existe, não quero que exista porque me limitaria na minha grandeza.” (p.73)

Todavia, o filósofo inglês Francis Bacon afirmou que o ateísmo está, na maioria dos casos, mais na boca do que no coração daqueles que se dizem ateus. Algumas vezes, o que leva mesmo muitos estudiosos a

assumirem uma posição de desconhecimento da existência de Deus é o fato de, não avançando nos seus estudos e pesquisas como deveriam, e achando que já atingiram o mais alto grau de conhecimento que poderiam alcançar, eles se ensoberbecem nos seus “esforços” para encontrar a verdade, sem saber que ficaram muito aquém do verdadeiro caminho que os conduziria a ela, e que ela mesma é Jesus Cristo.

Outros têm suas almas paralisadas e incapazes de se erguerem às alturas da fé, por serem indiferentes quanto ao que diz respeito a Deus e à salvação. A maioria dos incrédulos nunca se interessou sinceramente pelos “assuntos do Alto”, e é nessa ignorância proposital que eles tentam encontrar defesa para sua incredulidade. “Que é a verdade?”, perguntam muitos deles desdenhosamente, com aparência de quem tem sondado e meditado tudo. E à semelhança de Pôncio Pilatos, retiram-se sem esperar pela resposta. Tornam-se indiferentes à mensagem cristã, esforçando-se para dar a impressão que essa atitude é fruto de profundas investigações, e “esforçadas” buscas frustradas, o que não é verdade. (p.74)

O ateu, aquele que nega a existência de Deus, não deve ser confundido com o incrédulo – aquele que não reconhece nem a autoridade da Bíblia, nem a divindade de Jesus e sua condição de Salvador da humanidade, apesar de acreditar na existência de deus. Porém, além do ateu e do incrédulo, há um terceiro tipo de pessoa: o indiferente, para quem Deus e os demais assuntos que dizem respeito à salvação não lhe interessam. Para ele não faz nenhuma diferença o fato desses assuntos serem verdadeiros ou falsos, reais ou irrealis.

Além disso, um bom número de cristãos acredita que o ateísmo professado por muitas pessoas seja tão-somente uma máscara que as permite fazer o que bem entenderem, sem nenhum remorso ou reprovação moral. Porém, devemos atentar para o fato de que ser ateu nem sempre significa ser libertino. (p.76)

De todos os homens que falaram sobre Deus antes da Era Cristã, Platão foi o maior. O orador e teólogo francês Boussuet chamava-o de “divino”, e outros teólogos chegaram a compará-lo a Moisés. “Era Moisés escrevendo em grego”, diziam, cheios de admiração diante das obras desse célebre filósofo.

Nascido em Atenas, Platão, ainda bem moço, tornou-se aluno de Sócrates, e foi sob a influência e os ensinamentos desse conhecido pensador grego que ele se tornou filósofo, criando, entre outras coisas, o Idealismo – sistema das idéias, onde a mais importante de todas elas é a idéia de Deus. Para nós, apologistas (defensores) do Cristianismo, é muitíssimo importante sabermos que a genialidade de Platão descobriu sobre o Criador do universo. Comparando a verdade à luz, e Deus ao próprio sol (séculos mais tarde, o escultor e pintor italiano Miguel Ângelo escreveria: “O sol é a sombra de Deus”), Platão declara: “Se tu abres os olhos, vês a luz, mas o teu olhar seguinte eleva-se para cima, para a origem de onde toda a luz é oriunda, para o sol; e quando os olhos do espírito se abrem, vê-se a verdade; mas o segundo olhar volta-se para onde dimana toda a verdade, para o sol dos espíritos, para Deus.” (p.83)

Para provar a existência de Deus, Aristóteles criou o argumento do motor. Diz ele que tudo o que está em movimento é movido por outra coisa. Tomemos o Sol como exemplo. Ele está em movimento; portanto, outra coisa o movimenta. Essa coisa que move o Sol, ou está b]também em movimento ou está imóvel. Se está imóvel, o argumento de Aristóteles fica demonstrado, ou seja: que é necessário afirmar a existência de algo que tudo move e que não é movido por nada: Deus! Porém, se o que move o Sol está também em movimento, isto significa que ele está sendo movido também por outra forma. Aristóteles mostra que é impossível continuarmos recuando até o infinito. Faz-se, portanto, necessário afirmar a existência do causador de todos esses movimentos, que não é outra pessoa senão Deus. Ele é o motor que movimenta tudo! (p.84)

ANEXO 6

ARTIGO DE OPINIÃO

Amigos da verdadeira liberdade

GABRIELA TEELES

Quando se é criança ou jovem, adulto ou idoso, a liberdade para curtir a vida e ser feliz é sempre um dos nossos maiores desejos. Tão intensamente a ansiamos que quase perdemos a noção de alguns conceitos que nos garante o desfrute da verdadeira liberdade.

Em entrevista a uma revista de circulação nacional, em maio deste ano, por exemplo, o filósofo Michel Onfray deixou claro, em suas palavras, que Deus e a Religião são inimigos número um da liberdade e “invenções puramente humanas”. Assumidamente ateu e opositor da religião, ele propõe um projeto chamado “hedonista ético”, no qual defende o direito do ser humano ao prazer sem limites. Ao promover tal projeto, Michel alega que as religiões “exaltam a submissão, a castidade, a fé cega e conformista em nome de um paraíso fictício depois da morte”. Por isso defende que só o ateu pode ser verdadeiramente livre.

Ele simplesmente ignora o fato de que todo o prazer que se possa ter neste mundo não dá o real sentido à vida, não nos impulsiona a construir uma sociedade melhor, porque não preenche o espaço que há, por natureza, no homem para Deus. Como o famoso escritor Dostoievski diz: “O espírito humano leva consigo o pressentimento da existência de um Ser Supremo e divino”. Mesmo a filosofia não supre esse “vazio de Deus” que em nós existe, pois a reflexão nos leva ao auto-conhecimento, à percepção do mundo, mas não é suficiente para a construção de um mundo mais solidário fundamentado na fé.

Viver sem fé é viver sem sonho, sem

perspectivas e uma vida divorciada de valores como esses implica, na maioria das vezes, em abrir mão da crença em Deus, da aceitação dos propósitos em torno do nascimento de Jesus e da Religião. Distante de tudo isso, o homem assume a postura fria, prepotente e calculista de ser o deus de sua própria vida, desconhecendo, dessa forma, o que é ser, de fato, completo e feliz.

O fundamento das religiões implica na busca da verdade, que nos leva à plena liberdade: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (...) Se, portanto, o Filho vos libertar, sereis verdadeiramente livres.” (João 8,32-34). A essa busca, muitos outros valores estão atrelados, entre eles a importância da intimidade com Deus e as opções que fazemos na vida. Não se pode viver valorizando mais as leis e dogmas criados pelo homem do que os mandamentos dados por Deus. E isso não significa que não

podemos desfrutar dos prazeres, aliás, tudo o que praticamos ou deixamos de praticar é uma questão de consciência: “Tudo vos é permitido, porém nem tudo vos convém.” (I Cor 6,12). O mundo nos oferece caminhos, mas muitos deles não são saudáveis, colocando em risco a nossa própria segurança. No entanto, é completamente possível gozar da verdadeira liberdade e de prazeres duradouros quando em submissão Àquele que, muito mais do que qualquer filósofo, sabe o que é melhor para garantir a nossa integridade física, moral, espiritual e emocional. Com Deus aprendemos a gozar de uma liberdade que não fere nem a nós nem ao próximo.

Gabriela Telles é estudante do Ensino Médio do Colégio Regina Mundi

Este espaço é aberto a todas as manifestações de pensamento e os artigos publicados são de responsabilidade de seus autores. O DIÁRIO não se compromete a publicar todos os artigos recebidos, que deverão conter, no máximo, 3.000 caracteres (com espaço, no sistema Word) e ser enviados para opiniao@odiariomaringa.com.br

REDAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO E PARQUE GRÁFICO

Av. Mauá, nº 1988 - PABX (44) 3221-6055 - CLASSIFONE - (44) 3221-6000 - REDAÇÃO (44) 3221-6020 - ASSINATURAS (44) 3221-6001 - FAX/Depto. Comercial (44) 3226-2546 (anúncios) - FAX/Redação - (44) 3223-4696 - home-page: <http://www.odiariomaringa.com.br> - e-mail: redacao@odiariomaringa.com.br - Caixa Postal nº 1551 - CEP - 87050-020 - Maringá/Paraná.

SUCURSAL

CURITIBA - Av. Cândido de Abreu nº 526 12º andar sala 1212 B/c. ACCA - Curitiba PR - CEP: 80.220-300 e-mail: sucursolodiario@terra.com.br - F: (41) 253-6221

REPRESENTAÇÕES

SÃO PAULO - CENTRAL SÃO PAULO NEGÓCIOS DE COMUNICAÇÃO LTDA Rua Quirino de Andrade nº 219 cj 81 CEP: 01049-010 - São Paulo-SP e-mail: centralsoopaulo@uol.com.br - F: (11) 3259-3488
 PORTO ALEGRE - EXECUTIVA COMUNICAÇÕES LTDA - Rua Itapeva nº 90 grupo 505, bairro Passo de Areia CEP: 91350-080 Porto Alegre-RS e-mail: executivaonline@terra.com.br - F: (51) 3362-1316/3362-4233
 STA CATARINA - CENTRAL DE COMUNICAÇÃO S/C LTDA - Rua Anita Garibaldi nº 79 Cj 701 e 702 Centro Cívico Miguel Daux CEP: 88010-500 Florianópolis-SC e-mail: central@centralcomunicacao.com.br - F: (48) 3216-0600
 BRASÍLIA - CENTRAL DE COMUNICAÇÃO S/C LTDA SCS/Setor Sul, quadra 02, bloco D nº 03, sala 1002 CEP: 70316-900 Brasília-DF e-mail: brasilia@centralcomunicacao.com.br - F: (61) 323-4701/323-4665
 BELO HORIZONTE - NÚCLEO DE SOLUÇÕES & ALTERNATIVA LTDA Av. Presidente Carlos Luz nº 468 salas 5 e 6 Bairro Pedro II CEP: 31230-010 Belo Horizonte - MG e-mail: nsamg@nsaonline.com.br - F: (31) 3411-7333
 RIO DE JANEIRO - TRÁFEGO PUBLICIDADE & MARKETING LTDA Av. Rio Branco nº 185 grupo 1813, centro CEP: 20040-902 Rio de Janeiro-RJ e-mail: comercial@trafegopublicidade.com.br - F: (21) 2532-1329/2524-6320

ANEXO 7

CARTA DO LEITOR

X *Parabéns a Gabriela*

Está de parabéns a estudante Gabriela Telles, estudante do ensino médio do colégio Regina Mundi, com o tema por ela desenvolvido "Amigos da Verdadeira Liberdade", e publicado no dia 24/12/2005, no espaço "Opinião". Acompanho e leio diariamente os artigos publicados neste espaço, e sem sombra de dúvidas, esta menina, se é que posso chamá-la assim, para mim, se tivesse que eleger e dar o meu voto, daria a ela. Para mim ela é a "menina de ouro" de todos os artigos publicados este ano, arrasou, humilhou, deixou para trás teólogos, professores, políticos, empresários, pastores, padres, e bispos, que, como ela defendeu em seu artigo, muitas vezes víamos os mesmos em busca de defender tão somente os seus interesses pessoais, suas "verdades", seus interesses particulares, e muitos defendendo seus dogmas, sem se importar, com o que Deus realmente defende em sua Palavra. Um verdadeiro presente de fim de ano, com este artigo, que para mim é o melhor e que calou profundamente no meu espírito, continue a escrever, e trazer-nos mensagens tão maravilhosas como esta. Valeuuuuuu. Parabéns.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)