

Diário de Classe: relato de experiência

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE COERÊNCIA TEXTUAL

UM RELATO RESUMIDO DE UMA EXPERIÊNCIA NO 2º. GRAU

Jeni Silva Turazza

Como profissionais da linguagem, alocados na área da educação, sabemos que, da 1a. série do 1º. grau à 2a. série de 2º. grau, o objetivo da disciplina *Língua Portuguesa* é desenvolver a competência de linguagem dos educandos, tornando-os *poliglotas em seu próprio idioma* (cf. Evanildo Bechara, *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?*, Ática, SP). Entretanto, o fracasso do sistema educacional – cujas causas não são, aqui, objeto de reflexão – resultou na chamada *Crise do Ensino de Língua Portuguesa*, fazendo com que o professor de língua materna, no Brasil, não encontre condições necessárias para atualizar o seu saber, o que lhe possibilitaria criar novos procedimentos metodológicos para o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, professor e aluno, em sua maioria, participam do jogo do *parecer ser, mas não ser* (= mentira). Assim, a cada concurso público para o ingresso no magistério, a cada vestibular para o ingresso na Universidade, a imprensa não tem pougado esforços em mostrar que o aluno, embora tenha freqüentado uma escola durante no mínimo 11 anos, parece saber, mas não sabe; pois ele parecia ter sido ensinado, mas não foi. Em se tratando do professor, a crítica também recai sobre sua formação profissional.

Considerando: 1º.) o objetivo de ensino a ser atingido pelo professor de língua materna; 2º.) a competência técnica ("o saber") e a competência pedagógica ("o fazer") que devem fundamentar o trabalho deste profissional; 3º.) a metodologia e o conteúdo de ensino, presentes nos livros didáticos para as aulas de redação, considerou-se que: a. para ensinar o aluno a produzir textos, o professor precisa "saber" o que é um texto, como um texto se organiza, como ele se expande, mantendo a referência e o tema, o que faz com que um texto seja coeso e coerente, o que é coerência e o que é coesão; b. os livros

* Professora da rede particular de ensino e da PUC/SP (Departamento de Língua Portuguesa.)

didáticos – sustentáculo do ensino de língua materna em nosso país – por temem como embasamento teórico postulados da lingüística da palavra isolada e da frase, consideram ser o texto um conjunto de frases bem estruturadas lingüisticamente, não operando com conhecimentos da lingüística textual. Por isso, fazia-se necessário aboli-lo da sala de aula (problema seríssimo, principalmente em uma escola particular); c. tornar-se-ia necessário recorrer a teorias da lingüística textual e da análise do discurso, escolhendo, dentre elas, aquelas que se mostrassem mais adequadas para a elaboração de um discurso pedagógico coeso e coerente, pois se o livro didático – além da inadequação teórica metodológica – anulava o papel do professor, ele tampouco possibilitaria ao aluno um espaço onde pudesse atuar como *"sujeito pensante"*, durante as aulas de produção de texto.

Frente a essas reflexões, traçou-se um plano de trabalho que consistia em, primeiramente, transformar os textos ou discursos científicos em discursos e textos pedagógicos. Para tanto, selecionaram-se, após releitura, teorias de texto fundamentadas na psicolinguística e voltadas para o desenvolvimento cognitivo (Kintsch e van Dijk), teorias sobre o processamento de informações do campo da inteligência artificial e teorias sobre análise do discurso (van Dijk), buscando estabelecer entre elas uma coerência capaz de servir de suporte para o ensino-aprendizagem. Concluiu-se que somente através da aplicação dos postulados teóricos é que se poderia ir elaborando e reelaborando um discurso pedagógico capaz de sustentar uma prática de ensino.

Vencida essa etapa, buscou-se resolver o segundo problema: abolir o uso do livro didático para as aulas de redação e leitura, o que implicava transformar as aulas de Técnica de Redação em aulas de laboratório de Redação, com 20 alunos, no máximo, por sala e com duração de, no mínimo, uma hora. Se isto fosse sugerido em uma escola pública, apesar da burocracia, não haveria tantos problemas e impecilhos como aqueles com que depara o professor da escola particular, pois, neste último caso, tal proposta implica não só em pagamento de mais horas-aulas para o professor como ainda em convencer pais, alunos e direção da necessidade de mudanças. Mas o professor, ao acreditar naquilo que faz, se vê armado de argumentos e, para quem trabalha com giz e saliva, bastaria tão somente esquecer o giz e fundamentar estas necessidades de mudanças, provando que a metodologia até então usada era inadequada. Para tanto, bastou solicitar aos alunos que produzissem textos e lançar mão dos critérios de correção usados nos vestibulares, atribuindo uma nota para a coesão e outra para a coerência dos textos por eles produzidos.

Outro fator decisivo foi levantar com os alunos, através de um diálogo bastante franco, as dificuldades que eles sentiam para produzir textos, usando

as suas respectivas *"falas"* como argumento para as mudanças pretendidas, junto aos pais e direção. Uma síntese dessas dificuldades, a título de exemplificação: a. até a 8a. série do 1o. grau as aulas de redação consistiam em: elaboração de jornal mural pelas classes, mas que raramente eram lidos; b. produção de resumos de notícias de jornal e/ou revistas avaliados através da leitura oral, feita pelo aluno em sala de aula; c. quando se produzia um texto escrito, a avaliação era feita oralmente, observando se o conteúdo era atual, interessante e compreensível. Em síntese: durante os anos de estudo no 1o. grau, a prioridade era centrada apenas no desenvolvimento do aluno quanto *"ser comunicante"*; e para concluir: d. *"se o professor gostasse do que a gente escrevia, a gente tirava nota boa; se ele não gostasse a nota era ruim"*; e. *"quem era bom de redação sempre tirava notaço, quem era ruim como eu sempre ficava abaixo de cinco"* - logo, não havia desenvolvimento do aluno.

Em se tratando das aulas de Técnica de Redação, do 2o. grau, a avaliação foi: a. *"são cansativas e enfadonhas, já estamos cansados de ouvir o professor explicar o que é narração, o que é descrição e o que é dissertação"*; b. *"mas eu quero ver é fazer uma delas"* – concluiu um aluno; c. *"o livro é muito chato"*; d. *"se o livro ensinasse eu saberia tudo"*; e. *"o professor explica bem, mas o problema é fazer o que ele quer"* (o texto); f. *"Quando vocês ensinam análise sintática, colocam exemplos na lousa, mostram como entender a teoria. Na aula de correção de exercícios, se a gente erra, vocês voltam a colocar a 'frase errada' na lousa e explicam porque a gente errou. Daí a gente aprende. Agora, quando a gente faz redação, vocês entregam tudo corrigido. Alguns ainda escrevem: 'conteúdo fraco'; só que a gente não sabe o que é 'conteúdo forte'"*; g. *"se vocês dessem aula de redação do jeito que dão as outras, eu acho que a gente aprendia"* – completou X, ao que Y argumentou: h. *"eu gostava mesmo era de ver um professor fazendo redação na lousa igual a gente tem de fazer no caderno. Daí ... eu acho que seria mais fácil"*. Outro aluno concluiu: *"esses textos do livro foram escritos por pessoas que já sabem escrever; nós não sabemos, além disso tem uns que a gente lê e nem entende direito"*. Em síntese: as falhas metodológicas, apontadas pelos alunos, eram marcantes e foram elas que se fizeram argumentos para atingir o propósito almejado – mudar a metodologia das aulas de produção de texto.

PLANO

Objetivo: desenvolver a competência de linguagem do educando de modo a torná-lo capaz de produzir textos – enquanto leitor e enquanto redator. Sabe-se que a competência é um *"saber fazer"* com um dado conteúdo e,

em se tratando da competência de linguagem ela é bastante complexa, estando imbricada a outras competências como: cognitiva (saber processar informações, transformá-las em esquemas conceituais e armazená-las na memória semântica a longo prazo); discursiva (saber organizar um texto de acordo com uma situação contextual de comunicação, isto é, saber o que dizer, como dizer, quando dizer, onde dizer e para quem dizer um texto); competência cultural (saber organizar as informações e os argumentos de um texto de conformidade com a categorização de mundo onde o grupo se insere; visão de mundo); competência ideológica (saber os valores de verdade e de mentira que a comunidade atribui às coisas do mundo e aos comportamentos); competência lingüística (saber manipular com habilidade os conhecimentos lingüísticos) etc.

Objetivos específicos:

- oferecer ao aluno um conjunto de informações para serem esquematizadas e processadas enquanto texto.
- fazer com que o aluno elabore conceitos.
- tornar o aluno capaz de manifestar, através do código escrito, os conceitos por ele elaborados.

Estratégias:

- uso do dicionário.
- pesquisas em enciclopédias.
- leituras de reportagens.
- unificação de pesquisas.
- discussão de leituras.
- desmontagens de textos na lousa.
- produção de textos, na lousa, pelo professor, auxiliado pelos alunos.
- produção de textos, no caderno, pelos alunos, auxiliados pelo professor.
- leitura crítica dos textos produzidos.
- reelaboração dos textos a partir das críticas e correções recebidas.

- direito de o aluno arguir, defendendo seu texto.
- direito da sala de contra-arguir, fazendo o colega perceber os conceitos inadequados que o texto poderá conter.

Avaliação:

- contínua e sempre precedida de processos de auto-avaliação (inclusive do curso e da metodologia do professor).

O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Passos metodológicos ou estratégias:

- 1) Buscou-se no dicionário – Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda – as predicações do verbete "laboratório" que, analisadas e discutidas, permitiram aos alunos a seguinte conclusão: "Quando se quer produzir um novo elemento, através da combinatória de outros, é necessário ter conhecimento científico sobre cada elemento a ser combinado; pois, caso contrário, corre-se o risco de criar objetos deformados, combinando o que não poderia ser combinável". Assim, caberia ao professor dar-lhes os conhecimentos necessários para poderem saber "o que" combinar e "como combinar" de modo que pudessem saber o que estariam construindo.
- 2) Aulas teóricas. Objetivo: levar o aluno a elaborar o conceito de texto: unidade de significação com dupla lateralidade: coerência e coesão. (combinou-se que se falaria em coesão; entretanto, primeiramente, atribuir-se-ia valor à elaboração da coerência e só se trabalharia com os processos de coesão, quando estes processos provassem grandes rupturas na coerência). Depois de colocado na lousa o conceito de texto, buscou-se no dicionário este verbete para análise de suas respectivas predicações, concluindo-se que o texto é tessitura de idéias, de conceitos, de intenções. E, para que estas idéias, intenções e conceitos chegassem até o leitor era preciso dizê-las ou escrevê-las. Assim, a língua servia para "vestir" estes elementos da linguagem, (investimento lingüístico para Koch; textualização para Greimas).
- À análise do verbete "texto", seguiu-se a análise das predicações descritas para expandir o conteúdo do verbete "unidade". Para a compreensão deste verbete, mostrou-se a eles que o homem jamais fala por palavras ou frases isoladas, mas por textos. Usando como exemplo a folha de papel (unida-

des). Gradativamente, eles foram sendo conduzidos de modo a raciocinar que aquela unidade possuía duas faces indissociáveis: frente e verso. O mesmo ocorria com o ovo, por exemplo: embora composto de clara e gema, ele se constituía em uma unidade. Caso separassem a gema da clara, não mais teriam o ovo. Discutia-se a grande problemática do todo e das partes: o todo se constitui pela relação dialética entre as partes e não da simples soma delas. Assim, a discussão foi complementada com a exposição do fato: se eles separassem um ovo em duas tigelas, colocando numa delas a clara e na outra a gema e tornassem a juntá-los em uma única tigela, não voltariam a ter o ovo.

A unidade de significação, assim como a folha e o ovo, era um todo que se organizava a partir da relação entre as partes que o constituiam. Em se tratando do texto, estas partes eram designadas coerência e coesão. Consultaram-se os verbetes "*relacionar*", "*imbricar*" e "*somar*" cujas predicações foram analisadas e discutidas. Em seguida, procedeu-se à leitura de vários textos dos quais se extraíram, propositalmente, parágrafos e proposições essenciais para a compreensão, de modo a se tornarem coesos mas não coerentes, até que entendessem ser a coerência o sentido mais global do texto. Veio, em seguida, a leitura e discussão de textos que apresentavam coerência mas não coesão, até que entendessem o que era coesão (a princípio falou-se apenas em coesão gramatical, pois era impossível falar sobre coesão referencial – o conceito de referência não havia sido trabalhado).

3) Desmontagem do texto na lousa para explicitar a noção de coerência: o desenvolvimento destas aulas teve como suporte a hipótese de Kintsch e van Dijk sobre base de texto: explícita e implícita, isto é, conjunto de proposições que o produtor explicita em seu texto, por julgá-las fundamentais para os processos de compreensão textual (base explícita); e proposições não explicitadas pelo produtor, por considerar que o leitor será capaz de inferi-las ou reconstrui-las ao ler as proposições da base explícita (base implícita).

O quadro abaixo, a título de exemplificação, mostra o exercício proposto, a partir do poema de Manuel Bandeira:

Pardalzinho

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.

Foram cuidados em vão:

A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

Etapas do exercício: ler o texto¹; verificar se ele tem unidade de significação; dividir o texto em subunidades de sentido e expandir as proposições da base explícita. A resolução do exercício só foi proposta individualmente, depois da expansão de cinco textos, na lousa, feita conjuntamente pelo professor e pela classe – todos de dicionário em punho:

BASE DE TEXTO	
Proposições da base explícita	Proposições da base implícita
1a. Unidade de Sentido "O pardalzinho nasceu/livre..."	<ul style="list-style-type: none"> O pardalzinho quando veio ao mundo era livre. Ser livre é poder ir e vir para onde se quer e quando se quer. O pardal era livre porque podia voar. Quem é livre tem asas = liberdade. A asa dá ao pássaro o poder de voar.
2a. Unidade de Sentido "... Quebraram-lhe a asa"/	<ul style="list-style-type: none"> Alguém tirou do pássaro o poder de voar. Quebrar a asa do pássaro é impedi-lo de ser livre. O pardal não mais podia ir para onde quisesse e quando quisesse
3a. Unidade de Sentido "... Sacha lhe deu uma casa, /água, comida e carinhos. /Foram cuidados em vão: /A casa era uma prisão. /O pardalzinho morreu"	<ul style="list-style-type: none"> Ter casa, água, comida e carinhos é importante para sobreviver mas não para viver = ser livre. Sacha, por não ser passarinho, deu a ele o que ele mesmo conseguia se tivesse asa = pudesse voar; mas Sacha não deu ao pardalzinho aquilo que ele mais queria: a liberdade. A casa era uma prisão porque a casa limitava o espaço do pardal. Se ele tivesse asa seu espaço não teria limites.
4a. Unidade de Sentido "... O corpo, Sacha enterrou /no jardim; a alma, essa voou /para o céu dos passarinhos".	<p>No jardim (parte mais bonita e tranquila da casa) o corpo do passarinho descansou.</p> <p>Agora o passarinho não sofria por não poder voar.</p> <p>Com a morte, a alma liberta-se do corpo e pode ser livre porque ela voa (liberdade) para o céu (espaço infinito, sem limites).</p> <p>(Manuel Bandeira)</p>

1 Página 162, do livro *Lira dos Cinquent'anos*, in: *Estrela da Vida Inteira*, José Olympio Editora, 19a. edição, 1991.

4) Depois deste exercício de expansão da base explícita do texto, voltou-se a ler o texto para verificar sobre "o que" o texto falava da 1a. à última linha. Esta leitura foi seguida do seguinte questionamento:

LEITURA	QUESTIONAMENTO	RESPOSTAS
O pardalzinho nasceu /livre"	Como era o pardalzinho ao nascer	• Livre.
"Quebraram-lhe a asa" /	Quando alguém quebrou a asa do pardalzinho, este alguém impediou o pardalzinho de ser o que?	• Livre.
"Sacha lhe deu uma casa /água, comida e carinhos. /Foram cuidados em vão: /a casa era uma prisão. /O pardalzinho morreu".	Por que os cuidados dispensados ao pardalzinho por Sacha foram inúteis? Por que a casa era uma prisão?	• Porque ele queria liberdade e não o que Sacha lhe oferecia. • Porque as paredes da casa limitavam o espaço.
	Por que o pardalzinho morreu?	• Porque não queria viver sem liberdade.
"... O corpo, Sacha enterrou /no jardim; a alma, essa voou /para o céu dos passarinhos".	Depois da morte, o que aconteceu ao pardalzinho?	• O que acontece com o homem. Enterre-se o corpo em um lugar tranquilo (cemitério) e a alma voa para o céu (liberdade).

Todos concordaram que a "idéia" de liberdade se mantinha no texto da 1a à última linha. Respondendo à pergunta: "Como a liberdade é apresentada ou representada no texto?", concluíram que era pelo fato de o pardal ter asas, pois a asa lhe dava o "poder" de voar. O professor explicou que um texto, para ser coerente, precisava manter a referência (conceito ou "idéia" elaborada pelo homem) da 1a. à última linha; assim, ao produzirem textos, não poderiam perder a referência textual. No caso do texto "Pardalzinho" de Manuel Bandeira, a referência era a liberdade. Observou-se, ainda, que há inúmeras maneiras de se falar sobre a "liberdade" – liberdade de expressão: falar o que se pensa; neste caso a liberdade é focalizada na expressividade; liberdade de conduta: fazer o que se quer; neste caso a liberdade é focaliza-

da no comportamento; o prisioneiro que sonha ser livre; neste caso, a liberdade é um sonho, pois na vida real o homem que sonha com ela está preso por um tipo de laço: o do casamento; o da prisão (porque transgrediu regras sociais), etc. Foi esclarecido que este "modo" de focalizar a liberdade (= recorte temático) é chamado tema. No caso do texto, a liberdade era focalizada no "poder": o pardal podia voar, primeiro, porque tinha asas e depois, porque morreu e só a morte lhe deu o "poder" de voltar a ser livre. Neste sentido, o tema é um elemento básico, pois, sendo o conceito (todos os são) de liberdade bem amplo, ele precisa ser limitado (recortado) para não se perder, na produção de um texto.

5) O próximo passo consistia em reduzir as proposições expandidas a, no máximo, quatro (cf. Charolles e Kintsch e van Dijk), pois, segundo a teoria da lingüística textual, o texto é o lugar onde o sujeito elabora uma nova informação (novo conceito) e a negocia (= discurso) com o seu interlocutor. Segundo Silveira, um texto sempre nega, parcial ou totalmente, o saber compartilhado. Entretanto, o produtor precisa saber como negociar este saber com o seu leitor. Assim, parte-se do "acordo" = saber compartilhado (= tese para Aristóteles); instaura-se o "desacordo" = negação do saber compartilhado (antítese); "generaliza-se" = generalização ou síntese e "avalia-se" = o novo saber. Neste sentido, fazia-se necessário retomar a leitura da base do texto, já expandida, e elaborar estas quatro macroproposições (aqueles de nível mais elevado). Depois de várias leituras, chegou-se à seguinte conclusão: a intenção de Manuel Bandeira era fazer o leitor saber que:

- Ser livre é poder viver (Acordo: a vida é liberdade; para ir para onde e quando se quer, basta estar vivo etc.) – 1a. Unidade.
- Ser livre não é poder viver (Desacordo: o pardalzinho estava vivo, mas não era livre) – 2a. e 3a. Unidades.
- Ser livre é poder viver e não poder viver (Generalização: a vida nem sempre implica em liberdade).
- Ser livre é poder e saber libertar-se do que é material. (Avaliação: o homem só é livre quando não se prende a coisas materiais; a matéria sempre morre).

6) A partir de então passou-se a chamar de proposição às expansões da base de texto bem como às suas reduções (macros), mostrando aos alunos que as proposições expandidas ligavam-se intimamente às proposições explícitas no texto, enquanto as macroproposições eram reduções das proposi-

ções, a partir de inferências que o texto permitia. Neste sentido, ia-se diferenciando oração de proposição, de modo que entendessem que uma proposição tanto poderia estar representada por uma oração, como por um conjunto de orações. Mostrou-se a eles que as macroproposições eram mais abstratas que aquelas expandidas por eles e que elas (as macro) formavam a coerência do texto, seu sentido mais global. Portanto, a coerência textual resultava da relação entre proposições explícitas e implícitas e, neste sentido, o produtor precisava marcar em seu texto – através da escolha lexical, da relação e organização das palavras e frases, de relações temporais, de relações de causa e consequência etc. (= coesão) – a referência tematizada, de modo a permitir ao leitor a compreensão daquilo que ele quer dizer. O texto "Pardalzinho" era coerente porque: mantinha a referência tematizada em toda a sua extensão; não apresentava repetição nem ao nível do vocabulário usado pelo autor, nem ao nível das idéias, nem ao nível da estruturação da frase; o sentido sempre progredia sem haver circularidade; portanto, tratava-se de uma unidade de significação com dupla lateralidade: coerência e coesão.

Embora o objetivo específico não fosse o estudo da coesão, para dar noções de coesão textual (microestrutura textual), o professor passou a organizar frases gramaticalmente corretas, mas sem sentido, ou com impropriedades e/ou repetição vocabular que eram relacionadas a frases com sentido etc, de modo a quebrar a linearidade da linguagem.

7) Depois de repetir o mesmo processo com vários outros textos, consultou-se no dicionário o verbete "pardal", constatando-se que as predicações deste vocábulo ofereciam informações que possibilitavam construir, a partir delas, um texto na lousa. Além do dicionário, o texto a ser construído aceitaria inferências feitas a partir dos conhecimentos que todos tinham sobre esta ave. Depois de quatro aulas, elaborando e reelaborando, chegou-se ao seguinte texto:

O pardal é um pássaro cujo corpo é coberto por penas escuras e sombrias, oscilando entre o amarelo e o castanho ou entre o branco e o preto quase escuro, por isso suas penas têm pouco brilho. Podemos dizer que sua coloração é bruno-parda com tonalidades ferrugíneas. Para diferenciar o pardal da pardoca, basta saber que o macho tem uma mancha preta que se estende pela sua garganta e pelo seu peito, enquanto suas asas são pretas listradas de branco: a pardoca tem uma coloração uniforme, tendendo para o castanho.

O pardal tem a base de seu bico desprovida de cera e seus pés têm quatro dedos: três deles são projetados para frente e um para trás. Esse formato de pés ajuda o pardal a sustentar-se sobre os fios ou galhos de árvores, onde costuma pousar.

Este pássaro se alimenta dos mais diferentes grãos e de sementes gramíneas, pois raramente procura os insetos como fonte de alimentação. O que também agrada ao seu paladar são os restos de alimentação humana.

Por ter se tornado uma ave doméstica, o pardal deixou de construir seu ninho nos galhos de árvores, preferindo o teto das casas onde vivem os homens.

Embora muitas pessoas pensem ser o pardal um pássaro brasileiro, ele tem sua origem na Europa, Ásia e África Setentrional, tendo chegado ao nosso país em 1903. Adaptou-se à nossa geografia e ao nosso clima, passando a ser encontrado em todo o país. Hoje, ele já não mais existe em muitas regiões brasileiras, pois foi dizimado pelo homem; mas, mesmo assim, ele não consegue viver longe de onde vive seu principal inimigo, o pior dos predadores: o homem.

Observação: para chegar a esse texto final foram necessárias aulas de acentuação gráfica, ortografia, concordância, regência, colocação, seleção lexical adequada... Esta experiência foi repetida mais de uma vez.

Escolheram-se temas como: Leão, Formiga, Vaca... exigindo pesquisa em dicionários e enciclopédias. Essas pesquisas eram unificadas para que todos tivessem as mesmas informações. A seguir era-lhes dado uma semana para produzirem seus textos. Esses textos eram lidos, ouvidos atentamente por todos, com o objetivo de verificar se apresentavam coerência. Quando havia dúvidas o texto era colocado na lousa e analisado. O aluno era novamente orientado, refazendo o texto. O processo se repetia até que o texto se mostrasse satisfatório aos olhos do grupo.

Solicitou-se a eles, em seguida, que buscassem ler jornais, revistas, artigos que lhes caíssem às mãos, tendo como preocupação associar um aspecto dos dados pesquisados com o assunto lido. Elaborar um plano de como construiriam um texto, a partir da associação feita. O material era levado para a sala de aula, lido, discutido, aceitando-se sugestões. Novos textos eram produzidos e o processo de verificação da presença da coerência se repetia.

Observação: a avaliação não era feita em função do número de textos entregues, nem tampouco em função da coesão, mas considerando a aprendizagem dos processos de coerência pelo aluno. Para isso, cada aluno tinha sua pasta onde eram arquivados todos os textos por ele produzidos. Os textos feitos não eram apagados ou jogados fora, mas organizados na pasta, de modo que ele próprio pudesse avaliar o seu processo de produção.

Resultados obtidos: avaliação dos alunos e do professor.

- a. A experiência foi muito boa; quem não escrevia, passou a escrever.
- b. Os alunos consideravam que haviam começado a aprender a produzir textos.
- c. O interesse pelas aulas cresceu a ponto de pedirem para assistir à aula em outra turma, quando precisavam faltar no horário da aula da turma onde estavam alocados (no máximo 25 alunos por sala).
- d. Entenderam que escrever é um processo que exige a criação de hábitos como: usar dicionário, pesquisar sobre o assunto, ler, estabelecer relações, elaborar proposições etc.
- e. Só se consegue produzir texto, quando se sabe o que dizer, como dizer, a quem dizer.
- f. Houve enriquecimento do universo lexical.

Em síntese: é necessário criar novas estratégias para o ensino de redação, mas para isso é necessário ter domínio (saber) sobre o texto e contar com a colaboração da instituição de ensino onde se trabalha, na crença e confiança que ela pode depositar no professor, abrindo-lhe espaços e oferecendo-lhe condições para o seu crescimento profissional e, consequentemente, para o crescimento dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Ed. Pontes, Campinas, São Paulo.

DIJK, T.A. van. *A ciência do texto.* Ediciones Paedós, Barcelona, Espanha, 1983.

DIJK, T.A. van. *Texto y Contexto: semântica y pragmática del discurso.* Ediciones Cátedra S/A. Madrid, 1988.

KOCH, I.V. *A coesão textual.* Contexto, São Paulo, 1989.

SILVEIRA, R.C.P. Cursos realizados na PUC/SP no programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, 1986 a 1989.