



A coerência argumentativa em gêneros opinativos: uma análise das interações entre professor e aluno em textos produzidos em ambiente de escrita colaborativa

Aurélio Takao Vieira Kubo

Cláudia Mara Souza

(CEFET-MG)

Resumo

Em um conjunto de textos produzidos em um ambiente colaborativo, buscamos analisar a ocorrência das interações entre professor e aluno dedicadas à solução de problemas de argumentação, especialmente quanto à organização macroestrutural dos textos. Tomando-se as interações como ponto de partida, interessa-nos determinar também as estratégias de resolução efetivamente mobilizadas pelos alunos e desenvolvidas ao longo de sua escolarização. A pesquisa constitui seu *corpus* a partir de textos opinativos produzidos por alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede federal de ensino. Tanto na etapa de produção dos textos quanto na realização da pesquisa, concebemos a linguagem como interação e o texto como evento comunicativo. O aporte teórico virá de Antunes (2010); Bakhtin/Volochinov (1953); Beaugrande (1997); Charolles (1988); Costa Val (1991, 2007) dentre outros. Quanto aos resultados, o exame das interações sugere que o trabalho em ambientes colaborativos (*Google Docs*) pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação, principalmente porque as intervenções do professor dar-se-iam de forma mais localizada quanto aos segmentos problemáticos de texto, assim como permitiriam o aporte de mais recursos disponíveis em espaços digitais.

Palavras-chave: escrita colaborativa, interação, coerência

Abstract

In a set of texts written by the means of Google Docs collaborative writing tool, this paper focuses on teacher and student interactions, especially those dedicated to solve argumentation issues found in macro-structural organization of texts. Taking the interactions as a starting point, the study is to determine which strategies students effectively mobilize and develop throughout their schooling. The research built its corpus from feature articles written by students in their last high school year in a federal school. Both in the writing stage and along the research, we define language as interaction and text as communicative event. The theoretical contribution will come from Antunes (2010); Bakhtin / Voloshinov (1953); Beaugrande (1997); Charolles (1988); Costa Val (1991, 2007); Koch and Travaglia (1990), among others. The results suggest that working with collaborative writing



tools (Google Docs) can foster the development of skills related to argumentation, mainly because the teacher's interventions would act on problematic phrases with greater accuracy and allow the activation of more resources available in digital spaces.

Keywords: collaborative writing, interaction, coherence

Introdução

Este trabalho é resultado de uma investigação mais ampla, que tem como objeto o estudo das interações ocorridas em textos em processo de edição, construídos de forma colaborativa por meio do *Google Docs*.

A pergunta que norteia o trabalho é como se evidenciam as interações entre professor e aluno em um ambiente de escrita colaborativa na construção macroestrutural de textos argumentativos? Buscamos como objetivo geral verificar a hipótese de que as interações entre professor e aluno em um ambiente de escrita colaborativa favorecem o desenvolvimento de competências relativas à produção de texto. Compreender como ocorrem as interações nesse ambiente e de que maneira elas interferem na qualidade do texto escrito pode favorecer o redirecionamento de uma prática pedagógica que tenha como objetivo o desenvolvimento das competências relativas à produção de textos.

1. Embasamento teórico

Antes de tratar especificamente da escrita colaborativa em ambiente digital, é necessário estabelecermos alguns conceitos com os quais vamos lidar na análise do *corpus* deste trabalho. Assim, tratamos de noções de texto, textualidade, coerência, escrita colaborativa e intervenções envolvidas na correção de texto.



1.1 A construção do texto e a textualidade

Refletir sobre o processo de produção escrita de texto no ambiente Google Docs mobiliza o estabelecimento de uma concepção de linguagem, de discurso e de texto com a qual trabalhamos. Neste sentido, a linguagem é o espaço de interação humana, ou seja, por meio dela o falante pratica ações que não conseguiria praticar a não ser por meio da fala; com ela o sujeito age sobre o ouvinte, estabelecendo compromissos e elos que não existiam anteriormente a fala, como foi postulado por Bakhtin (1953). A partir dessa perspectiva, por texto entendemos como Beaugrande (1997), “um evento comunicativo no qual convergem ações sociais, cognitivas e linguísticas”.

O texto não é um amontoado de palavras que se liga aleatoriamente. Há que se considerar certa organização e estabelecimento de sentidos possíveis em sua construção macro e micro estrutural. Para a elaboração de um texto é necessário que haja a ligação de vários fatores tanto de aspectos formais como de relações sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática).

Um texto satisfatoriamente construído e devidamente interpretado apresenta o que Beaugrande e Dressler (1981) chamam de textualidade, ou seja, o conjunto de características que fazem texto, e não uma sequência de frases. Ou seja, na tessitura do texto, a textualidade é o que lhe confere o *status* de texto. Esses autores apontam sete aspectos que são responsáveis pela textualidade de um texto eficaz: coesão, intencionalidade, coerência, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade e situacionalidade.

Neste trabalho, refletiremos um pouco mais sobre o aspecto macroestrutural importante na constituição de sentido: a coerência



1.1.1 Coerência textual

Falar em texto coerente é resgatar o aspecto que assumem os conceitos e relações subtextuais, em um nível ideativo. A coerência é, em boa medida, o que responde pelo sentido do texto e engloba fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto liga-se ao conhecimento partilhado entre os interlocutores. A compatibilidade entre conhecimento de mundo dos interlocutores e o texto é determinante para que um texto seja considerado coerente. Assim, observar a coerência é relevante porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação autor-leitor-mundo.

No tocante ao tema, um dos autores que se destacam é Charolles (1988). Em seu trabalho, ele, em consonância com a compreensão de textualidade proposta por Beaugrande e Dressler, pontua a noção de coerência como uma propriedade ideativa do texto. A partir disso, postula as quatro metarregras que um texto coerente deve apresentar:

1. Repetição: essa metarregra refere-se à retomada de elementos ao longo do discurso. Um texto considerado coerente apresenta unidade, ou seja, há presença de elementos constantes em sua constituição. Em um texto coerente há continuidade semântica na retomada de ideias, de conceitos. Alguns recursos linguísticos podem ser apontados na construção dessa continuidade como pronomes, repetição de palavras, sinônimos, hipônimos, hiperônimos etc. Ou seja, a coerência se manifesta na materialidade dos processos coesivos na superfície textual.

2. Progressão: além de retomar seus elementos conceituais e formais um texto deve apresentar novas informações a propósito dos elementos tratados. Esse acréscimo de novas informações faz o sentido do texto progredir. Isso é perceptível por meio de soma das novas ideias às que já são tratadas.



3. Não-contradição: é preciso que o texto apresente uma lógica e isso significa que uma informação não pode contradizer outra na constituição do texto. A não-contradição pode ser expressa nos elementos linguísticos como, por exemplo, no uso do vocabulário.

4. Relação: as informações de um texto coerente devem se apresentar relacionadas umas as outras de maneira efetiva. A relação em um texto diz respeito à forma como os seus conceitos se ligam e se organizam, quais são os papéis desempenhados em relação aos outros.

Costa Val, ao abordar da produção de texto, retoma as condições propostas por Charolles(1988) e renomeia ou rebatiza algumas de suas metarregras, *repetição* ela chama de *contintuidade* e *relação* passa a chamar de *articulação*. Ela ainda destaca importância do conhecimento das metarregras como uma estratégia a ser usada pelo professor no trabalho com o texto produzido pelo aluno

... o autor delinea um quadro que permite aos professores operarem com o 'conteúdo' do texto e com a manifestação verbal desse conteúdo guiados por parâmetros consistentes, mas não inflexíveis, e que podem ser facilmente compreendidos e aceitos pelos alunos. As metarregras se mostram úteis em sala de aula por que 'destrinçam' de que se constitui a coerência, possibilitando ao professor orientações e avaliações mais objetivas, menos dependentes de gosto ou crença pessoal no trabalho com textos (COSTA VAL, 1991, p. 46).

Outro autor que trata com propriedade a coerência foi Van Dijk (1981) fazendo a distinção entre a coerência local (que diz respeito a partes do texto ou a frases ou a sequência de frases dentro do texto) e coerência global (referente ao texto em sua totalidade). Essa distinção foi retomada por Antunes (2010) e chamada por ela de aspectos globais e pontuais na coerência do texto.

Van Dijk, ao diferenciar a local e a global no tocante a coerência, aponta da existência de vários tipos: a coerência semântica, que diz respeito à relação entre significado dos elementos das frases em sequência em um texto (local ou pontual) ou



entre os elementos do texto como um todo (macroestrutura semântica ou global); a coerência sintática, que respeita aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica; a coerência estilística que diz respeito ao estilo adotado pelo usuário, em seu texto, ou seja, as escolhas de registro, de léxico, de construção das orações adotadas; a coerência pragmática, que caracteriza o discurso quando estudado como uma sequência de atos de fala em funcionamento e atendendo as condições necessárias.

Neste trabalho, entendemos que a coerência é um aspecto essencial a um texto bem elaborado, interessa-nos como ela se dá, nos seus variados tipos e constituições, em texto produzido em ambiente de escrita colaborativa, sobre o qual tratamos na seção a seguir.

1.2 O texto produzido em ambiente de escrita colaborativa

Entendemos que texto é interação, é espaço em que os interlocutores se estabelecem, e assumimos como Beugrande (1997) que ele se constitui pela ação dos interlocutores em um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Dessa forma, o ambiente escolhido para sua produção, o suporte e ferramentas podem contribuir a fim de que as competências necessárias à construção da textualidade sejam desenvolvidas e apropriadas. E a escrita colaborativa pode apresentar-se como uma opção favorável, pois

A escrita colaborativa pode ser definida como um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. [...]. A elaboração de um texto de forma colectiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum.

Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (BARROSO; COUTINHO, 2009, p. 14).



Isso nos faz acreditar que a escrita colaborativa com o uso do *Google Docs*, cuja natureza do ambiente é dinâmica, contribui para a compreensão de texto como evento comunicativo. O que se deduz, uma vez que, todo o seu processo de produção e leitura baseia-se em negociações direta ou indireta entre os usuários. Esse processo interativo fica evidente, por exemplo, nas caixas de diálogos entre o professor e o aluno e entre alunos e aluno, ao tratarem da elaboração do texto, apresentarem as sugestões, as dúvidas, o conteúdo e o consenso a que chegam. O que está de acordo com o que afirma Costa Val (1991, p. 12): na produção textual “a comunicação se efetiva quando se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas [...] ou são cobertas pela tolerância do recebedor”.

Além da produção do texto, com a cooperação do professor e dos colegas, há intervenções que podem ocorrer durante a revisão de um texto, como tratamos a seguir.

1.2.1 As intervenções na correção do texto

Ao ler o texto produzido pelo aluno, o professor procede à correção/revisão com vistas à produção da segunda versão aperfeiçoada. Além do professor, outros alunos também, no ambiente de escrita colaborativa, podem contribuir com comentários e sugestões. Ruiz (2010) retoma Serafini (1989) e descreve algumas diferentes formas de intervenção no texto empregadas pelos professores de língua. Essas intervenções foram aplicadas em textos no papel, mas podem ocorrer também com os textos em ambiente virtual: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Na primeira, indicativa, o professor apenas marca na margem do texto as inadequações (palavras, frases, períodos) encontradas em sua superfície, há apenas a indicação do erro. Na segunda, a resolutiva consiste em corrigir, reescrever as palavras, frases e períodos inadequados. Há a eliminação do “erro” pela correção do professor. Na



terceira, a classificatória, existe a identificação dos erros por meio de uma classificação. Há símbolos e palavras que os identificam e o aluno deve “decifrar” e fazer a correção proposta. Ruiz ainda propõe uma quarta intervenção, a qual chama de textual-interativa, em que há comentários mais longos do que os que acontecem na margem do texto. Geralmente são “bilhetes”, pós-texto que indicam as revisões que devem ser feitas pelos alunos.

As interações produzidas nos textos elaborados no Google-Docs assemelham-se mais à quarta forma de revisão apontada por Ruiz. Os comentários surgem ao longo dos textos produzidos pelos alunos e são produzidos à margem, pois é o que a ferramenta possibilita que aconteça. Portanto, diferente de aparecer no fim do texto em forma de “bilhetes” a opção “comentários” possibilita a inserção de apontamentos do professor e também dos alunos.

Neste trabalho, consideramos a produção, revisão e intervenções que ocorrem durante o processo e descrevemos isso na seção seguinte de metodologia.

2. Metodologia

Neste trabalho, compreendemos a produção colaborativa de textos em ambiente virtual como prática social, uma interação entre usuários que, mobilizados pelos mesmos objetivos, encontram no ambiente a possibilidade de comunicação, de troca com outros por meio do texto. O uso do *Google Docs* permite que seus usuários interajam, desenvolvam competências de leitura e produção de textos. Há um diálogo que se estabelece a partir do que leem e escrevem, há o desafio de compreender e comentar o que o outro produziu.



Nosso objeto de pesquisa centra-se na análise do processo de produção de texto em ambiente virtual. A pergunta-chave que norteia este projeto é a seguinte: em que medida a interação estabelecida na produção de texto com o uso do *Google Docs* contribui para construção da coerência dos textos?

O objetivo geral do trabalho é verificar a hipótese, de que a escrita colaborativa de textos com o uso da ferramenta do *Google Docs* promove interação entre professor e aluno e entre os alunos favorecendo o desenvolvimento das competências relativas à produção de texto. Os objetivos específicos são: a) estabelecer os pressupostos teórico-metodológicos que constituem um quadro de referência, que servirá de aporte para as análises do objeto; b) coletar e analisar o *corpus*, a fim de perceber a interação entre professor e aluno e entre alunos a partir da versão inicial até a última versão do texto; c) analisar as interações que ocorrem na margem e suas repercussões na revisão do texto por parte do aluno com o intuito de comprovar, ou não, a hipótese elaborada.

O *corpus* desse trabalho constitui-se de textos argumentativos a partir do seu processo de edição no *Google Docs* produzidos por alunos do terceiro ano do ensino técnico de uma escola federal. A análise feita tem caráter qualitativo e centra-se no diálogo entre professor e aluno e entre alunos, que ocorre às margens do texto durante a produção, proporcionada pelo uso da ferramenta “comentários” constante do *software* utilizado. É considerado um total de cento e quarenta e nove textos, cujo critério de seleção foi que os estudantes tivessem apresentado duas versões com indicações de reajuste na coerência, ou seja, foram desconsiderados os textos cujos comentários não fossem sobre a coerência. Na primeira, é feita a revisão, com a interação com professor e, eventualmente, com colegas e na segunda versão observam-se os efeitos da interação na coerência argumentativa dos textos.

Na análise dos dados, buscamos identificar a natureza das interações que incidem especificamente sobre a construção de sentido do texto. Ou seja, as interações que analisamos, neste recorte, são aquelas intervenções feitas pelo



professor ou pelo aluno que visam à clareza na articulação entre os argumentos. Por outro lado, na materialidade do texto, verificamos se o aluno acata, ou não, a intervenção feita dentro das seguintes categorias: a) altera e ajusta a coerência; b) suprime a sequência problemática; c) ignora a intervenção do professor e mantém a sequência; d) altera e não ajusta a coerência; e) argumenta com o professor e mantém a sequência; f) argumenta com o professor e altera a sequência; g) ignora as intervenções e altera o texto.

3. Análises

3.1. As condições de produção

Antes de passarmos à análise dos textos, julgamos necessário apresentar também algumas decisões metodológicas que motivaram o trabalho realizado em sala de aula em primeiro lugar. A escolha do *Google Docs* como suporte de escrita apoiou-se na tentativa de tornar mais concreta a situação de produção do texto e mais próxima das práticas de escrita contemporâneas, muitas delas realizadas com o auxílio de editores de texto, acesso a fontes de consulta e tempo mais longo do que o disponível em situações eminentemente escolares.

Dado que os alunos se encontravam no início do 3º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio, os gêneros opinativos ganharam destaque no programa em face à preparação para o ENEM. Nesse tocante, a preocupação com o desenvolvimento da autoria é necessária a fim de alcançar “produções que se mostrem compatíveis com a realidade a que se referem e que exibam unidade, logicidade e boa articulação dos argumentos”, qualidades apontadas por Costa Val (1991, p. 97-98). A troca no suporte de escrita pode concorrer para esse objetivo à medida que permite: a) a criação de propostas de produção cujos textos motivadores possam ser lidos na íntegra e, em se tratando de páginas da web, em seu suporte original; b) o acesso a fontes de informação na própria web; c) o apoio à escrita



(dicionários e outros materiais capazes de sanar dificuldades); d) a possibilidade de intervenções por parte do professor que não se limitam ao espaço da folha de papel, nem a outros discursos que podem ser mobilizados para dialogar com o estudante.

Um conjunto de propostas de produção de texto foi esboçado para o ano letivo de modo que os diferentes temas propostos dialogassem entre si. Em nossa análise, consideramos os artigos de opinião, gênero textual solicitado, resultantes das seguintes propostas (PR) realizadas no *Google Docs*: PR-01: A contribuição do jovem à sociedade brasileira e ao mercado de trabalho; PR-02: Desafios da democracia no século XXI; PR-04: Avanços e retrocessos na Previdência Social: o que se entende do que se fala. Buscava-se o desenvolvimento de uma coerência que não fosse somente limitada a cada artigo de opinião, mas que se manifestasse discursivamente entre os diversos temas propostos à reflexão. Assim, o aluno poderia desenvolver a autoria pela busca mesma do seu discurso. Dentre os problemas previstos, incluíam-se considerar o jovem trabalhador brasileiro como uma vítima passiva do desemprego e da baixa qualidade da educação (PR-01), em seguida, tratar o jovem brasileiro como o agente da democratização de nossa sociedade, sobretudo pelas novas formas de ativismo político e de participação direta (PR-02) e considerar, novamente, o trabalhador brasileiro como vítima de decisões políticas quanto a questões complexas como a previdência social (PR-04). Com maior ou menor sucesso, questões dessa ordem foram pontuadas ao longo do trabalho escolar com a escrita.

3.2 Análise quantitativa

O exame da coerência iniciou-se com a análise quantitativa das ocorrências, que, não sendo nosso objetivo primeiro, não foi exaustiva a ponto de detalhar o que se passou nos cento e quarenta e nove artigos integrantes do *corpus*. A partir das



respostas apresentadas à PR-01, identificamos os cem primeiros casos de interesse, que passamos a expor no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Dados sobre os movimentos de ajuste da coerência efetuados pelos alunos

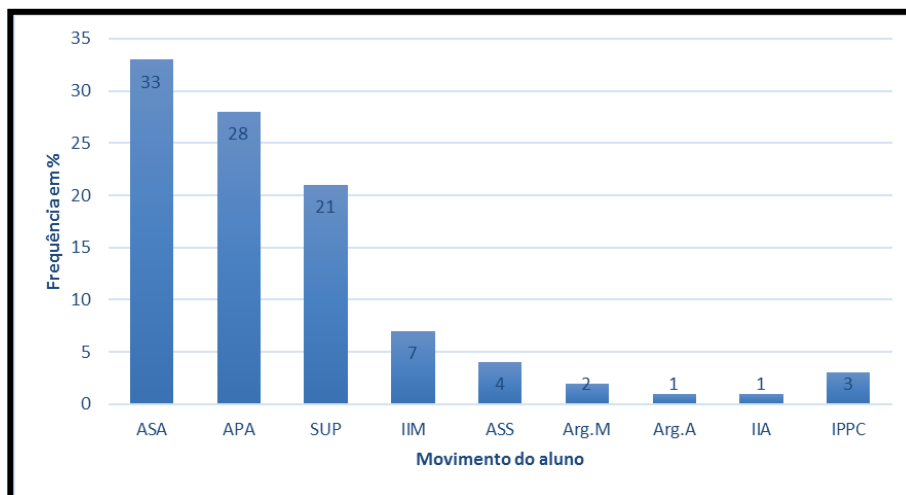
Frequência	Código	Descrição do movimento do aluno
33	ASA	Faz alteração superficial e ajusta a coerência
28	APA	Faz alteração significativa e ajusta a coerência
21	SUP	Suprime a sequência problemática
07	IIM	Ignora intervenção do professor e mantém
04	ASS	Altera sem sucesso em ajustar a coerência
02	Arg.M	Argumenta com o professor e mantém
01	Arg.A	Argumenta com o professor e altera
01	IIA	Ignora intervenções do professor e altera o texto
03	IPPC	Identificação posterior da perda de coerência

Fonte: dados sistematizados para este trabalho pelos autores.

As cem ocorrências representadas no Quadro 1 foram encontradas nas primeiras trinta e oito respostas das cento e quarenta e nove consideradas, o que nos dá uma média de 2,6 desvios de coerência por texto. Felizmente, essa frequência diminuiu ao longo do ano letivo. O gráfico abaixo permite a visualização dos mesmos dados.



Gráfico 1: Dados sobre os movimentos de ajuste da coerência efetuados pelos alunos



Fonte: Gráfico elaborado para este trabalho pelos autores

3.3 Análise qualitativa: operações de ajuste mais frequentes no *corpus*

Em resposta a uma intervenção do professor, verifica-se que a maior parte das operações de ajustamento do texto à metarregra da não-contradição pode ser realizada a partir da edição de uma sequência relativamente curta do texto. É o que se vê no Exemplo 1, abaixo:

Exemplo 1: Sequência inicial (PR-02)

Em consequência, o jovem procura saber sobre o que é tendência, as ameaças e as apostas mais calorosas para o seu **breve**¹ futuro: o mercado de trabalho. Infelizmente, é um choque saber que, por exemplo, o nosso país é um único dos BRICS a possuir uma taxa de desemprego maior que a mundial. Informações tão pessimistas contribuem pra o confronto das perspectivas profissionais dos futuros trabalhadores do país, que, ou desanimam, ou correm atrás do prejuízo.

Intervenção do professor

¹ Qual é a diferença de sentido entre: "breve futuro" e "futuro próximo"?

Réplica do aluno: Em "breve futuro" eu assassino milhares de jovens ao afirmar que eles terão um futuro curto. E se eu utilizar de "futuro



próximo" eu garanto que eles vão viver pelo menos pra entrar no mercado de trabalho.

Sequência resultante:

Como resultado, o jovem procura saber sobre o que é tendência, as ameaças e apostas que permeiam o seu futuro próximo: o mercado de trabalho. Infelizmente, é um choque saber que, por exemplo, o nosso país é um único dos BRICS a possuir uma taxa de desemprego maior que a mundial. Informações tão pessimistas contribuem para o confronto das perspectivas profissionais dos futuros trabalhadores do país, que, ou desanimam, ou correm atrás do prejuízo.

Na transcrição da sequência inicial apresentada pelo aluno, preservamos o texto tal como ele se encontrava e destacamos em negrito o trecho sobre o qual incidiu o comentário. Em seguida, acrescentamos um número sobrescrito. Outros comentários e destaques foram deixados nesse mesmo segundo parágrafo do artigo, porém, interessa-nos o ajuste pontual realizado pelo autor. Nos termos de van Dijk, poder-se-ia dizer que se trata de ajustar a coerência semântica em nível local. Em ajustes tão simples, não há alteração significativa na orientação argumentativa do texto. Diverso é caso das alterações promovidas no Exemplo 2.

Exemplo 2: Sequência inicial (PR-01)

Segundo uma pesquisa feita pela OIT, é grande a quantidade de jovens que não estudam e não fazem curso profissionalizante. Isso é um dos motivos para o crescimento do desemprego no Brasil, porém não é uma coisa nova para a sociedade. **Todos nós sabemos como é o descaso no investimento na educação brasileira¹.**

Podemos explicar essa situação também com uma das coisas que já acontece a bastante tempo, que é o grande investimento que as empresas e indústrias hoje dia fazem em novas tecnologias e máquinas, que muitas vezes **substituem um trabalhador que atua manualmente²** em seu ofício por equipamentos computadorizados.

A falta de interesse dos alunos nas escolas também contribui para o aumento que a taxa de desemprego e falta de qualificação na mão-de-obra vem sofrendo. Isso se deve ao descaso que o governo vem tendo com a educação, não investindo em **coisas novas e tecnológicas nas escolas³** públicas ou técnicas, que aumente o **interesse⁴** dos nossos jovens e despertem neles a vontade de aprender e não interpretar os estudos como uma obrigação. Sem



investimentos na educação de base principalmente, nossa sociedade vai continuar nessa carência na formação de profissionais.

Os jovens trabalhadores de hoje serão os chefes e donos de empresas do nosso país em um futuro bem próximo, portanto, se esse déficit na formação profissional e o desemprego dos mesmos continuar, a economia do país sofrerá as consequências.

Intervenções do professor

¹ Aqui é necessário evitar o senso comum e apropriar-se de informações mais concretas. Embora não tenhamos avançado na qualidade conforme desejaríamos, é fato que os investimentos em educação ganharam destaque importante desde a redemocratização e a Constituição de 1988. A consequência mais óbvia, por exemplo, é a expansão do número de vagas nas escolas. O Ensino Fundamental é universal (há vagas para todas as crianças e jovens) e o Ensino Médio/Profissionalizante é quase universal. O mistério é haver vagas ociosas em um sistema que não é universal.

² Veja que esta substituição implica que o sujeito pelo menos conseguiu entrar no mercado de trabalho e depois, apenas depois, foi trocado por uma máquina... Enquanto isso, tem gente que nem entrar consegue...

³ Fuja do senso comum: a educação não é um terreno exatamente propício para o avanço tecnológico. Essa atividade humana, aliás, está entre as que englobam as profissões capazes de "resistir" ao avanço da tecnologia. Justamente porque não há que se falar em substituir alunos e professores pouco eficientes por máquinas brilhantes e reluzentes... Até onde sabemos, o aprimoramento do homem só se faz pelo seu trabalho; não pode ser mecanizado. Já que seu artigo se concentra na necessidade de educação, você terá que defendê-la com propriedade e dentro da temática proposta. Portanto, não trate o jovem cidadão apenas como um objeto da escola.

⁴ Este é o ponto que é mais crítico. A escola não dialoga bem com a juventude. E esta é uma das razões práticas de ser do seu artigo. Você, como jovem cidadã e jovem estudante, deve ter uma ou duas coisinhas para dizer sobre o que seria o "interesse" dos jovens. Portanto, não se reduza a um objeto de escolarização, mas fale como um sujeito do próprio aprimoramento. Talvez aí, teremos todos uma obrigação. Em outros termos, será que é uma obrigação pessoal de cada cidadão brasileiro trabalhar pessoalmente em busca do seu desenvolvimento humano? Ou será que podemos nos limitar a esperar a vida passar?



Sequência resultante

Segundo uma pesquisa feita pela OIT, é grande a quantidade de jovens que não estudam ou não fazem um curso profissionalizante. Isso é um dos motivos para o crescimento do desemprego no Brasil, porém não é uma coisa nova para a sociedade. Entretanto, já existem meios que facilitam a entrada dos jovens estudantes em escolas e faculdades como o aumento das vagas, as cotas, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Financiamento Estudantil (Fies), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é utilizado como um vestibular nacional em várias universidades públicas.

Podemos explicar essa situação também com algo que vem ocorrendo há muito tempo, que é o grande investimento que as empresas e indústrias hoje em dia fazem em novas tecnologias e máquinas, isso muitas vezes faz com que essas empresas comprem equipamentos para melhorar a produção ao invés de contratar um funcionário novo, visando o lucro.

A falta de interesse dos alunos nas escolas também contribui para o aumento da falta de qualificação que a mão-de-obra vem sofrendo. Isso se deve ao descaso que o governo vem tendo com a educação, não investindo em coisas mais dinâmicas nas escolas públicas ou técnicas, que aumentem o interesse dos nossos jovens e despertem neles a vontade de aprender e não interpretar os estudos como uma obrigação. Sem investimentos na educação de base principalmente, nossa sociedade vai continuar nessa carência na formação de profissionais.

Ficar em uma sala de aula cinco horas ou mais por dia, sentado, ouvindo o professor e copiando toda a matéria visando obter uma nota suficiente nas provas e trabalhos para passar de ano, é o que a maioria dos alunos fazem. Isso torna o conhecimento das aulas apenas momentâneo, o aluno aprende, faz a prova e algum tempo depois isso já não está tão claro na sua mente. Porém, quando você está em uma aula, mais dinâmica, que você pode tocar, criar, ver e perceber em quais momentos da vida essa matéria afeta você de alguma forma, esse conhecimento vai ser duradouro.

Os jovens trabalhadores de hoje serão os chefes e donos de empresas do nosso país em um futuro bem próximo, portanto, se esse déficit na formação profissional e o desemprego dos mesmos continuar, a economia do país sofrerá as consequências.



Em resposta à primeira intervenção, o autor passa de "descaso no investimento" a uma lista de políticas públicas destinadas a facilitar o acesso à educação formal evidenciando uma mudança de posicionamento ideológico. Contudo, o início do parágrafo seguinte permanece exatamente como estava na primeira versão, o que acaba provocando certo conflito na tentativa de explicar as causas do desemprego juvenil. Tornou-se um pouco mais difícil associar "essa situação" como "crescimento do desemprego no Brasil". A segunda alteração ocorre semelhantemente ao que mostramos no Exemplo 1, o ajuste é local e não implica mudança no posicionamento ideológico enunciado pelo autor. Porém, trata-se de outra forma de ajuste à medida em que busca tornar o dizer compatível com a realidade. Esse ajuste na coerência pragmática é de ordem diversa dos ajustes correspondentes à primeira, terceira e quarta intervenções, também incluídas no âmbito da coerência pragmática.

Em resposta parcial à terceira e quarta intervenções, o aluno acrescenta texto ao artigo de opinião. As tentativas de ajuste por meio de acréscimo de texto listam-se entre as mais frequentes no *corpus*. Nesse Exemplo 2, não se pode dizer que a operação tenha sido bem-sucedida. Se o discurso da falta de investimentos na educação tinha sido apagado nos parágrafos anteriores, ele permanece nos subsequentes. Agora, detalhado em sua consequência central: provocar o desinteresse do aluno. O resultado das intervenções do professor terminou por ocasionar o aparecimento de um novo discurso no texto, incompatível com o anterior. Por hipótese, talvez possamos considerar que a incoerência pragmática se deveu à dificuldade de tratar a personagem jovem cidadão brasileiro como um sujeito de suas escolhas.

O excerto abaixo (Exemplo 3) é o quinto parágrafo de um artigo de opinião elaborado para discutir os rumos da Previdência Social no Brasil, assunto em voga por ocasião das medidas provisórias 664 e 665 lançadas no primeiro semestre de 2015. O parágrafo imediatamente anterior ao trecho indicava violações éticas e fraudes contra



o sistema previdenciário. Em sua totalidade, o artigo recebeu vinte e seis comentários, dos quais estamos considerando os sete apostos no quinto parágrafo. Tantos comentários evidenciam que a escrita colaborativa é um exercício útil de argumentação.

Exemplo 3: Sequência inicial (PR-04)

Visando minimizar os problemas encontrados em nossa atual Previdência e garantir estabilidade **a longo prazo**¹, medidas **tem que ser**² tomadas, não apenas **“reparos”**³ no sistema, mas alterações neste programa por inteiro. Por exemplo, duas medidas que **se aplicadas de forma instantânea** **acarretará**⁵ eficácia de imediato. A primeira é a aplicação de um fiscalização **mais burocrática**⁶ e precisa, visto que são muitos os casos dos problemas envolvendo a falta de fiscalização e de atenção a um problema previdenciário. De qual forma? **controlando**⁷, de maneira rígida, a vida curricular de cada trabalhador, assim, o governo irá saber de fato se este indivíduo precisa realmente de assistência com urgência, ou o mesmo tem condições de se manter a longo prazo sem precisar de apoio financeiro, isto também evitaria fraudes salariais.

Intervenções do colega e réplicas do autor

¹ Você não cometeu o mesmo erro lá de cima!

² Prefiro "devem"

³ <http://www.sinonimos.com.br/reparar> Cuidado com as aspas!

⁴ A gente viu na PR-02 que com o sistema de democracia que nós temos nada é lá muito instantâneo. Além disso, como se instaura um nosso sistema assim de supetão em uma coisa tão complexa e sensível como a previdência social? Outra coisa: acredito que você deveria isolar esse trecho com vírgulas mas não sei explicar o motivo gramaticamente.

Resposta de LMG: Mas neste sentido eu coloquei instantânea propositalmente, pois meu texto em certa parte foi escrita visando o futuro, para que ocorra melhorias é necessário alterar o presente e esta proposta pode ser aplicada de maneira efetiva e rápida visto que temos recursos pra isto

⁵ Concordância.

⁶ Mais?!

Resposta de LMG: Querendo ou não, a fiscalização de algo por si só tem caráter burocrático, eu empreguei a palavra mais na intenção de criar um ponto intermediário. Não tão burocrático a ponto de ser rígido, mas também não tão liberal, pois assim não teria progresso.



⁷ L., relê o que você propôs. Você realmente quer o governo vigiando cada passo seu, cada furinho que você deixa na sua vida profissional? Eu, além de morrer de medo disso, acredito que seja bastante improvável e caro fazer isso com a população trabalhadora do Brasil. Leve em conta os trabalhos informais: as pessoas que trabalham como camelôs também aposentam por idade, como que faz?

Resposta de LMG: Acredito que sim, isso ajudaria a me tornar um bom profissional. Convenhamos, nossa escola é um exemplo claro de falta deste controle, acredito que causa muito transtorno.

Sequência resultante

Visando minimizar os problemas encontrados em nossa atual Previdência e garantir estabilidade a longo prazo, algumas medidas poderão ser tomadas, não apenas reparos no sistema, mas alterações neste programa por inteiro. A primeira é a aplicação de um fiscalização mais burocrática e precisa, visto que são muitos os casos dos problemas envolvendo a falta de fiscalização e de atenção a um problema previdenciário. De qual forma? O Departamento Pessoal da empresa, ou o próprio Ministério do Trabalho e da Previdência Social, em casos à parte, poderiam inspecionar e auxiliar a vida curricular dos trabalhadores. Assim, o este órgão irá saber de fato se o indivíduo precisa realmente de assistência com urgência, ou o mesmo tem condições de se manter a longo prazo sem precisar de apoio financeiro, isto também evitaria fraudes salariais. Em caso de necessidade de assistência, o auxílio estaria a disposição do empregado, através de quantias e suporte técnico.

O exemplo serve para mostrar que o sentido se faz no encontro autor-leitor-mundo. É o que evidencia a manutenção da escolha lexical "mais burocrática", objeto da sexta intervenção do leitor, que parece ter reconhecido no vocábulo a sua conotação pejorativa em torno de "lentidão" e "ineficiência", enquanto o autor parece ter tido em mente a significação atinente a "procedimentos padronizados". A negociação desse sentido acontece na margem do texto em um primeiro momento e a posição do autor é reafirmada pela manutenção de sua escolha vocabular. A quarta intervenção tem uma resposta à margem do texto e um ajuste pela supressão da sequência (assim como o objeto quinto comentário). Numericamente importante no *corpus*, a supressão de sequências pode acarretar problemas novos nos textos. Em



mais de uma ocasião, pudemos observar que a supressão levou à perda de coesão textual contra a qual os autores não parecem ter se atentado. Nesse exemplo em particular, a supressão apagou o referente das expressões anafóricas "A primeira" (quinto parágrafo) e "A segunda medida" (que inicia o sexto parágrafo do artigo).

As demais intervenções exemplificam ajustes efetuados no texto sem que houvesse mudança de orientação ideológica. Em consequência à segunda intervenção, o autor rejeita a sugestão de empregar o verbo "dever" e procede à modalização da fala. Porém, há que se ressaltar certa incompatibilidade entre a sequência modalizada e a afirmação categórica em "alterações nesse programa por inteiro". Finalmente, a terceira intervenção mostra a vantagem do suporte em acessar outros recursos na web. Neste caso, um dicionário de sinônimos. A supressão das aspas e a manutenção da escolha lexical pode estar associada a outra disputa de sentidos travada no terceiro parágrafo do artigo. Nesse quinto parágrafo, ela exemplifica outra alteração superficial sem alteração no posicionamento ideológico.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho com a hipótese inicial de que as interações entre professor e aluno na escrita colaborativa favoreceriam o desenvolvimento de competências associadas à construção macroestrutural de textos argumentativos. Ao retomarmos a análise quantitativa inicial, vemos que os três principais movimentos de ajuste realizados pelos alunos somam 82% das ocorrências verificadas. Isso indica não só a necessidade das intervenções por parte do professor, qualquer que seja o suporte, mas também sugere que as facilidades próprias do ambiente colaboram para ocorra a edição. Das categorias que reconhecemos no *corpus*, chama a atenção o fato de que algumas alterações feitas pelos alunos são superficiais (pequenos ajustes e correções pontuais), outras, no entanto, são profundas quando há uma refacção total ou parcial do texto.



Não só alterações, mas principalmente as supressões provocam perda de coerência no texto, que não parece ser notada pelo autor. O dado sugere que a escrita escolar precisará considerar a possibilidade de ir além da segunda versão. Ruiz (2010) não identifica terceiras versões. Contudo, elas podem ser eventualmente realizadas, sobretudo se a própria contagem (escolar) de versões for flexibilizada. Isso é perfeitamente possível em um documento eletrônico e pouco prático no papel. A dificuldade será determinar o equilíbrio entre a busca pela logicidade, as demais questões de textualidade (não contempladas nesta pesquisa), o tempo escolar e a disposição do aluno reelaborar o seu dizer. Uma flexibilização dessa ordem seria a realização prática da concepção de texto como um evento comunicativo e não como um produto do fazer escolar.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 223p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952/1953]1997. 230p.
- BARROSO, M; COUTINHO, C. Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das ciências naturais com alunos do 8º. ano de escolaridade. In: **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**. [S.l.], n. 9, p. 10-21, Enero-Junio, 2009. Artículos.
- BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. (1981). **Introduction to text linguistics**. 2.ed. Londres, Longman, 1993.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. **O Texto: leitura e escritura**. Campinas: Pontes, 1988.
- COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 133p.
- RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2010. 191p.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. 7.ed. - São Paulo: Globo, 1995. 221p.
- VAN DIJK, T. A. **Estructuras y funciones del discurso: una introduccion interdisciplinaria a la linguística del texto y a los estúdios del discurso**. México/ Espanha/ Argentina/Colombia: Siglo Veintireno editores, 1981.